

Sumario

Editorial	301
<i>Tomás Escudero Escorza</i>	
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	
La investigación sobre los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios. Un estudio de casos cualitativo	305
<i>Judit Fullana Noell, Maria Pallisera Díaz y Montserrat Vilà Suñé</i>	
Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales	323
<i>Teresa Aguado, Belén Ballesteros, Beatriz Malik y Marifé Sánchez</i>	
Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad	349
<i>Pilar Figuera, Imma Dorio y Àngel Forner</i>	
Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior	371
<i>Leonor Buendía Eisman y Eva María Olmedo Moreno</i>	
El bienestar subjetivo, su relación con la salud e incidencias en la educación	387
<i>M^o Cristina Sánchez López, Joaquín Parra Martínez y Ana Isabel Rosa Alcázar</i>	
Valor pronóstico de las pruebas de acceso al INEFC respecto al rendimiento académico	403
<i>Antoni Planas Anzano y Josep M. Doménech i Massons</i>	
Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares	415
<i>Juan Caballero Martínez</i>	
Selección de una muestra de títulos propios de la Universidad de Sevilla para su posterior evaluación	437
<i>M^o Ángeles López Romero</i>	
La Técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas	449
<i>Esther Martínez Piñeiro</i>	
Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas	465
<i>María Cristina Cardona Moltó</i>	
Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase	489
<i>Fernando Doménech Betoret y Amparo Gómez Artiga</i>	
Análisis cuantitativo de la productividad en la Revista de Investigación Educativa (1983-2000)	507
<i>Ángel Bueno Sánchez y Antonio Fernández Cano</i>	
Ficha resumen de investigación	533

Web: Rie www.um.es/~depmed
Aidipe www.uv.es/aidipe
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es



Revista de Investigación Educativa

Volumen 21, número 2, 2003

Volumen 21, número 2, 2003

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 21, número 2, 2003

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)
Miembro de la European Educational Research Association (EERA)

Directora:

Leonor Buendía Eisman

Directora ejecutiva:

Mercedes Rodríguez Lajo

CONSEJO ASESOR:

Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluze
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Joan Mateo Andrés
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Carmen Jiménez Fernández
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
M^a Ángeles Marín
Mercè Noguer
M^a Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
M^a Paz Sandín
Ruth Vila Baños
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2^a planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Web: Rie www.um.es/~depmime
Aidipe www.uv.es/aidipe

E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión de los trabajos deberá ser entre 20-25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español, así como las palabras clave en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.º semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.
14. La ficha de investigación deberá cumplimentarse en el formato que pueden solicitar a e-mail: AIDIPE@d5.ub.es

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

Revista de Investigación Educativa

Volumen 21, número 2, 2003

Editorial	301
<i>Tomás Escudero Escorza</i>	

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación sobre los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios. Un estudio de casos cualitativo	305
<i>Judit Fullana Noell, María Pallisera Díaz y Montserrat Vilà Suñé</i>	

Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales	323
<i>Teresa Aguado, Belén Ballesteros, Beatriz Malik y Marifé Sánchez</i>	

Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad ...	349
<i>Pilar Figuera, Imma Dorio y Àngel Forner</i>	

Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior	371
<i>Leonor Buendía Eisman y Eva María Olmedo Moreno</i>	

El bienestar subjetivo, su relación con la salud e incidencias en la educación	387
<i>M^a Cristina Sánchez López, Joaquín Parra Martínez y Ana Isabel Rosa Alcázar</i>	

Valor pronóstico de las pruebas de acceso al INEFC respecto al rendimiento académico	403
<i>Antoni Planas Anzano y Josep M. Doménech i Massons</i>	

Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares	415
<i>Juan Caballero Martínez</i>	

Selección de una muestra de títulos propios de la Universidad de Sevilla para su posterior evaluación	437
<i>M^a Ángeles López Romero</i>	

La Técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas	449
<i>Esther Martínez Piñeiro</i>	

Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas	465
<i>María Cristina Cardona Moltó</i>	
Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase	489
<i>Fernando Doménech Betoret y Amparo Gómez Artiga</i>	
Análisis cuantitativo de la productividad en la Revista de Investigación Educativa (1983-2000)	507
<i>Ángel Bueno Sánchez y Antonio Fernández Cano</i>	
Ficha resumen de investigación	533

E D I T O R I A L

Quiero empezar esta mi primera Editorial de RIE, tras ser elegido como presidente de AIDIPE en la asamblea celebrada en el último Congreso de Granada, declarando que es un honor para mí el aceptar esta nueva responsabilidad que se me ha otorgado y que me siento profundamente agradecido por la confianza que se me demuestra con ello. Intentaré con mi esfuerzo y buena voluntad corresponder de la mejor manera posible, en abierta colaboración con todos aquellos compañeros y compañeras que, en la Junta y en otras instancias de responsabilidad de AIDIPE, revistas, congresos, seminarios, web, etc., mantienen vivo, y fructífero, este empeño común, en aras de una mejor investigación pedagógica en nuestras universidades y, en general, en nuestro país.

Observo con satisfacción, desde mi humilde atalaya en la Universidad de Zaragoza, cuanto, y para mejor, ha cambiado nuestra investigación educativa en las últimas décadas. Y también observo que a ello, han contribuido de manera sustantiva nuestra organización y sus miembros, especialmente aquellos que, de forma progresiva, por su saber, posición y edad, han comandado y coordinado este impulso y desarrollo. De esto nos sentimos agradecidos y orgullosos, pero también deudores, pues estamos obligados a seguir en ese camino y, si es posible, enriquecerlo con nuevas vías y nuevos espacios.

Este aludido camino nos ha ido conduciendo a una comunidad de investigadores cada vez más amplia, más plural y, sinceramente lo creo, más preparada para responder de manera eficaz al estudio, análisis y solución de los problemas de investigación que nos presenta el mundo de la educación. No sin esfuerzo, hemos ido superando los enfrentamientos y discusiones reiterativas, y con frecuencia estériles, sobre supuestas exclusividades y preponderancias paradigmáticas y metodológicas, articulando un contexto fundamentador para la investigación plural y flexible, mucho más rico desde el punto de vista académico y, sobre todo, mucho más pertinente y ajustado a las demandas de la investigación pedagógica.

Hoy en día, AIDIPE agrupa a cerca de cuatrocientos investigadores, mayoritariamente profesores universitarios, especialmente del área de Métodos de investigación y diagnóstico en educación, con visiones y acercamientos a la investigación muy diversos, centrados en el estudio de una enorme variedad de temas educativos y relacionados con numerosas redes y grupos de investigación nacionales e internacionales. El elemento de cohesión es la defensa y mejora de la validez interna y externa de la investigación pedagógica en nuestro entorno. Este es el objetivo perseguido con nuestras publicaciones, congresos, seminarios, página web, y otras fórmulas diversas de comunicación, debate e intercambio de información.

La *Revista de Investigación Educativa* (RIE) es un elemento clave en la vida de la asociación, no sólo por representar nuestro primer y más tradicional órgano de expresión científica, sino porque es un claro ejemplo de esa aludida pluralidad científica y de empeño en la búsqueda sistemática de unos mayores niveles de calidad. Profundizar en esta línea de conducta de RIE es camino seguro para aumentar, a todos los efectos, su ya amplio reconocimiento académico-científico y administrativo.

En el presente número (21, 2, 2003), se recogen una docena de trabajos de investigación, firmados por veinticinco autores, que inciden en temas de naturaleza muy diversa. El último de ellos, precisamente, ofrece un análisis de la productividad en RIE desde su creación en 1983, hasta el año 2000.

Los once artículos restantes inciden en problemas y asuntos de interés en todos los niveles educativos que implican, a su vez, a los distintos agentes en el sistema, estudiantes, profesores, familias y directivos escolares. Sin olvidar el desarrollo metodológico, tema central en alguno de los trabajos, aparecen estudios en los ámbitos de la integración laboral de discapacitados, interculturalidad, actitudes, competencias académicas, enfoques de aprendizaje, salud y educación, acceso a la universidad, satisfacción de directivos escolares, evaluación de programas, metodología didáctica y pensamiento de los futuros profesores. En definitiva, un rico panorama, reflejo de buena parte de los centros de interés para los investigadores en educación, así como del perfil, antes descrito, de la comunidad científica en la que más directamente se integran y conforman los miembros de nuestra asociación.

Zaragoza, noviembre de 2003

Tomás Escudero Escorza
Presidente de AIDIPE

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ENTORNOS ORDINARIOS. UN ESTUDIO DE CASOS CUALITATIVO

Judit Fullana Noell*, Maria Pallisera Díaz** y Montserrat Vilà Suñé***

Departamento de Pedagogía
Universitat de Girona

RESUMEN

En este artículo se revisa la situación laboral de las personas con discapacidad en nuestro contexto y las características metodológicas de las principales investigaciones que abordan esta temática. A continuación se analiza una investigación centrada en los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en el entorno ordinario. La finalidad de este análisis es valorar el potencial del método de estudio de casos cualitativo para la investigación orientada a la mejora de las prácticas educativas en general y para el estudio de los procesos de inserción laboral de personas con discapacidad en particular.

Palabras clave: *Estudio de casos. Metodología cualitativa. Integración laboral de personas con discapacidad. Empleo con apoyo.*

ABSTRACT

This article deals with the working situation of disabled people in our context and expose the methodological characteristics or research about this issue. Next, an investigation on working integration processes of disabled people in an ordinary environment is analyzed. The objective of this analysis is to assess the potencial of qualitative case study method for research aimed at improving educational practices in general and at the studying the working integration of disabled people.

Key words: *Case Study. Qualitative methodology. Working integration of disabled people. Supported Employment.*

* judit.fullana@udg.es — ** maria.pallisera@udg.es — *** montserrat.vila@udg.es

INTRODUCCIÓN

La integración laboral de las personas con discapacidad en el entorno laboral ordinario es un tema complejo, que presupone la interacción de dimensiones muy distintas (escuela, familia, formación profesional, políticas sociales, laborales y económicas...), y que pone de relieve en muchas ocasiones la dificultad de coordinación entre las instituciones implicadas y los contextos que se relacionan con ellas. Se trata además de un ámbito poco abordado desde la investigación, particularmente en nuestro ámbito territorial, donde además son relativamente recientes las experiencias que se están llevando a cabo bajo esta orientación.

En este artículo se analiza una investigación sobre los procesos de integración laboral en entornos ordinarios protagonizados por personas con discapacidad psíquica. Nuestra intención es abordar este análisis no desde una perspectiva descriptiva, sino centrándonos específicamente en las decisiones metodológicas tomadas, valorando sobre todo el potencial del método de estudio de casos para la investigación orientada a la mejora de las prácticas educativas en general y para el estudio de los procesos de inserción laboral de personas con discapacidad en particular.

Iniciamos este trabajo exponiendo a modo de contextualización los principales datos sobre la situación laboral de las personas con discapacidad en nuestro contexto. A continuación, en el mismo apartado presentamos a grandes rasgos las características metodológicas de las principales investigaciones que abordan esta temática. Seguidamente, destinamos un breve apartado a presentar la investigación objeto de análisis en este trabajo. A partir de aquí, nos centramos ya en nuestro objetivo fundamental: el análisis de la investigación explicando las distintas decisiones tomadas a lo largo del desarrollo del proceso metodológico. Finalizamos este documento con algunas reflexiones generales sobre la utilización del estudio de casos cualitativo en la investigación educativa.

I. LA INTEGRACIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ENTORNOS ORDINARIOS. SITUACIÓN ACTUAL Y BREVE ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES QUE ABORDAN ESTA CUESTIÓN

I.1. Situación actual

A pesar del reconocimiento internacional de la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, y de las medidas que se establecen para la atención del colectivo, estas personas experimentan hoy serias dificultades para conseguir encontrar y mantener un trabajo. En estos momentos, casi veinte años después de la promulgación de la Ley de Integración Social del Minusválido (1982), los índices de paro de la población con discapacidad es, como se admite a nivel internacional, aproximadamente el doble que el del resto de la población. A pesar del reconocimiento de que no se dispone en estos momentos de estadísticas actualizadas fiables, es cierto que el nivel de inserción laboral de las personas con discapacidad es muy inferior al nivel de empleo de las personas sin discapacidad. En el documento

Empleo y Discapacidad (1998), editado por el Observatorio de la Discapacidad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se referencia un documento de trabajo de la Comisión Europea (*Empleo en Europa*, 1997) donde se afirma que el nivel de empleo de las personas con discapacidad está 17 puntos por debajo del nivel del resto de los trabajadores.

Tratando de explicar la situación que acabamos de constatar, apuntamos lo siguiente: aunque la integración laboral en el entorno ordinario constituye una de las finalidades últimas en las declaraciones de los organismos internacionales y nuestra propia legislación así lo reconoce también, la mayoría de las acciones dirigidas a potenciar la integración laboral de las personas con discapacidad se centran básicamente en la creación y mantenimiento de alternativas laborales de carácter protegido. Concretamente, en nuestro contexto, son los Centros Ocupacionales y los Centros Especiales de Empleo los que acogen a la gran mayoría de las personas con discapacidad en edad laboral¹. Aunque la legislación² establece que el Centro Especial de Empleo constituye la plataforma desde la que las personas con discapacidad deberán acceder a puestos de trabajo ordinarios, en la práctica la estructura, funcionamiento y marco legal que regula estos centros no favorecen precisamente que se genere una dinámica de paso real entre los centros de carácter protegido y el entorno ordinario. Obviamente, estos servicios son una muestra de las políticas sociales que deben existir para facilitar una alternativa de trabajo y asistencia a las personas con discapacidad. Sin embargo, transcurridas casi dos décadas desde la promulgación de la LISMI y del reconocimiento oficial de estos servicios, también debe admitirse que contribuyen a crear nuevos espacios de segregación de las personas con discapacidad, elemento que junto con las pensiones públicas fomentan la cultura de la dependencia, en lugar de favorecer la reinserción profesional de los beneficiarios (Colectivo IOÉ, 1998).

A todo lo dicho hay que añadir que en la actualidad, y a pesar de las medidas existentes a nivel laboral, las personas con discapacidad están mayoritariamente excluidas del mercado de trabajo remunerado. La creciente competitividad del mercado laboral tiende a marginar a los colectivos que se supone que tienen menos capacidad productiva, entre ellos muchas personas con discapacidad, sobre todo cuando concurren otros factores de fragilidad como el bajo estatus socioeconómico de las familias y la escasa cualificación laboral de estas personas. En consecuencia, la realidad económica y social de las personas con discapacidad es muy precaria, alejada de los principios teóricos que inspiran las declaraciones de los organismos internacionales y la propia legislación del Estado español.

Por todo ello, la integración laboral continúa siendo, en estos momentos, una realidad lejana, que impone la necesidad de emprender otras acciones específicas para incidir de forma real y efectiva en su potenciación. En este sentido, encontramos en el marco del Estado español, a partir sobre todo de los años 90, algunas iniciativas que

1 En este caso, se trata básicamente de personas con discapacidad psíquica, aunque existen también algunos centros donde se atiende y trabajan personas con discapacidad física.

2 Nos referimos a la LISMI (Ley de Integración Social de Minusválidos, 1982).

trabajan y consiguen, con mayor efectividad que los centros de empleo protegido, la integración laboral del colectivo de discapacitados al empleo ordinario. Se trata de proyectos o servicios llevados a cabo generalmente por instituciones privadas pero con ayudas económicas de la Administración, organizadas bajo diversas modalidades jurídicas, que se basan en la metodología que se ha denominado «Empleo con Apoyo». Esta modalidad se aplica sobre todo con el colectivo de personas que presentan discapacidad psíquica o problemas de salud mental.

El Empleo con Apoyo se inicia en los años setenta en los países anglosajones (Estados Unidos y Canadá), desde donde se extiende paulatinamente al resto de los países occidentales. Se basa en ofrecer acciones formativas a colectivos con especiales dificultades para su inserción, en hacer prospección del mercado laboral para identificar puestos de trabajo para este colectivo, y en realizar después las colocaciones y el seguimiento en el puesto de trabajo para facilitar a la persona con discapacidad los aprendizajes laborales y de adaptación que le permitan desarrollarse en el puesto de trabajo. Aunque desde la década de los ochenta en diversos países europeos (Italia, Francia) se vienen desarrollando con éxito iniciativas basadas en esta metodología, en el Estado español se considera al estadounidense Paul Wehman (1992) el teórico inspirador de esta metodología de trabajo. En el Estado español, las primeras iniciativas de proyectos desarrollados siguiendo la modalidad de Empleo con Apoyo las encontramos a principios de los noventa, siendo Catalunya una de las comunidades donde actualmente hay más proyectos en esta línea. El hecho de que actualmente y en nuestro contexto el Empleo con Apoyo constituye una modalidad en expansión lo indica la existencia de diversas asociaciones de entidades que trabajan en este ámbito. A nivel estatal, la AESE (Asociación Española de *Supported Employment*) ha convocado en los últimos años simposiums estatales centrados en esta temática. Lo cierto es que buena parte de las inserciones laborales de personas con discapacidad en el mundo laboral ordinario se debe básicamente al trabajo que se realiza desde estos servicios.

El Empleo con Apoyo utiliza estrategias de formación para la inserción laboral, con la intervención de profesionales de la formación expertos en el análisis de puestos de trabajo y en la formación en el lugar de trabajo. En este modelo, los profesionales de los centros de Empleo con Apoyo ofrecen el soporte necesario tanto al trabajador con discapacidad como al marco laboral que le acoge (agentes laborales y compañeros de trabajo). Realizan la selección e identificación de tareas laborales en el sistema laboral ordinario, la selección del trabajador, su formación previa y la formación para el desempeño del puesto de trabajo en el mismo marco de la empresa ordinaria. En todo este proceso intervienen también en el entorno laboral, analizando las tareas que puede desempeñar, y de la empresa donde va a trabajar.

Entendemos pues que el Empleo con Apoyo constituye una metodología necesaria en estos momentos, en que existe un gran desconocimiento de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad y no se ha desarrollado suficientemente la formación profesional de este colectivo.

Como plantearemos seguidamente, es gracias a la labor desempeñada por los servicios de Empleo con Apoyo que podemos obtener información acerca del desarrollo de los procesos de inserción protagonizados por personas con discapacidad.

1.2. La investigación sobre integración laboral de personas con discapacidad

Actualmente, se puede afirmar que en general no existe apenas información acerca de los procesos de inserción laboral de colectivos de personas con discapacidad en entornos ordinarios. La investigación es escasa, centrándose sobre todo en los aspectos observables y en los resultados de los proyectos de inserción. Pocos estudios se centran en el desarrollo del proceso y en la interrelación que se establece entre los distintos elementos que lo configuran. Además, existen determinados factores que dificultan la realización de estos estudios: uno de ellos es la falta de unificación a nivel terminológico entre las denominaciones que reciben las personas con discapacidad en las distintas administraciones, incluso a nivel legislativo³.

Con ello, debemos plantear que nos falta mucha información para conocer los elementos de cada una de las dimensiones que están relacionadas con el éxito global de los procesos de integración laboral. En el contexto del Estado español, este tema es relativamente nuevo y poco estudiado. Por ejemplo, a pesar de que ya hace unos diez años que el número de iniciativas que se desarrollan a partir de la metodología de Empleo con Apoyo va en aumento, no se dispone aún de un registro de los diversos proyectos existentes en el Estado, ni de valoraciones del proceso desarrollado a través de estas propuestas (Colectivo IOÉ, 1998). Sí que encontramos algunas investigaciones recientes en las que se aportan conocimientos sobre los factores que intervienen en la integración laboral de personas con discapacidad: factores relativos al entorno laboral, factores personales y sociales (Caleidoscopia, 1996; Gobierno Vasco, 1994; Colectivo IOÉ, 1998; EAL, 1996; UPD, 2000...); cada uno de ellos centrado en ámbitos geográficos diferentes, colectivos diferentes, y con orientaciones metodológicas distintas.

En relación al planteamiento metodológico que siguen estas investigaciones, se suele partir de enfoques metodológicos de tipo cuantitativo, o bien estudios de casos centrados en pocas dimensiones de análisis. En el primer caso, se trata de estudios descriptivos que parten de muestras grandes, aportando datos únicamente cuantitativos (ver por ejemplo el estudio de Calzón, 1993). En el segundo caso, se observa que la mayoría de los estudios se centran en una sola dimensión (por ejemplo, factores personales relacionados con la integración laboral, o bien en los factores relacionados con la empresa que inciden en estos procesos (sería este último el caso del estudio de EAL, 1996). Salvo excepciones, no se tiene en cuenta la multidimensionalidad del proceso de inserción laboral (multidimensionalidad que incluye elementos personales, sociales, formación previa, calidad del seguimiento realizado en el entorno laboral, características del puesto de trabajo...). No existen prácticamente estudios que se sirvan tanto de plantear un enfoque descriptivo como de metodologías cualitativas; estudios que nos aporten una visión global y comprensiva de la realidad, pero también, de forma multi-

3 Esteban (1999), entre otros, es uno de los autores que incide específicamente en esta cuestión, planteando las distintas denominaciones que recibe el colectivo en distintas administraciones. En Pallisera (Coord.) (1998) ponemos de relieve cómo la falta de unicidad terminológica entre dos Departamentos del Govern de la Generalitat (Benestar Social y Ensenyament) dificulta tanto los procesos de investigación cómo la misma planificación de la evolución de los servicios a corto y medio plazo.

dimensional e interactiva, un análisis e interpretación más profunda de los diversos elementos implicados en el proceso.

En este sentido, desde el Grupo de Atención a la Diversidad e Integración Sociolaboral de la Universitat de Girona estamos realizando diversas investigaciones centradas en el ámbito de la integración laboral de las personas con discapacidad en nuestro contexto, que nos están dando la oportunidad de disponer de unos primeros datos acerca de los elementos relacionados con el desarrollo de estos procesos, a la vez que experimentar distintas estrategias relacionadas con la metodología de investigación que, entendemos, constituyen una novedad en relación al tema estudiado.

Seguidamente nos referimos específicamente a la investigación objeto de análisis de este trabajo para contextualizarla en lo que a su contenido se refiere.

2. LA INVESTIGACIÓN OBJETO DE ANÁLISIS: OBJETIVOS Y BREVE CARACTERIZACIÓN

La investigación que vamos a tratar en este trabajo lleva por título «La integración laboral de personas con discapacidad mediante el empleo con apoyo en las comarcas de Girona»⁴.

Los objetivos de la investigación han sido los siguientes:

1. Determinar el número de personas con discapacidad psíquica que durante el período 1994-98 han sido objeto de acciones formativas y de inserción laboral por parte de proyectos de Empleo con Apoyo en las comarcas de Girona, y estudiar diversas variables de este colectivo.
2. Obtener información sobre el desarrollo de la integración laboral.
3. Obtener información sobre la incidencia de la inserción laboral en la persona con discapacidad.
4. Obtener información sobre la incidencia de la inserción laboral en el entorno laboral.
5. Determinar los factores a tener en cuenta en los procesos de inserción laboral para mejorar las posibilidades de integración laboral del colectivo de personas con discapacidad psíquica.

Como puede constatarse en los objetivos propuestos, en esta investigación se ha estudiado el proceso de integración laboral desde una perspectiva multidimensional y a partir de la información proporcionada por sus protagonistas (la persona con discapacidad, la familia, agentes laborales y profesionales de la formación y el Empleo con

4 Esta investigación se ha venido realizando desde junio de 1999 hasta julio del 2000. La investigación fue financiada por la Universitat de Girona, en la convocatoria de 1999 de Ayudas a Proyectos de Investigación UdG. Han participado en esta investigación los siguientes miembros del Grupo de Atención a la Diversidad e Integración Sociolaboral: Sònia Barrachina, Joan Lobato, Judith Fullana, Montserrat Vilà y Maria Pallisera, como coordinadora del equipo. Han colaborado aportando información sobre las inserciones realizadas los equipos de las siguientes entidades de Empleo con Apoyo: TRESA, PROGRÉS, LÀSER. Toni Berta ha colaborado en las transcripciones de las entrevistas.

Apoyo); se incide especialmente en averiguar el impacto de la inserción laboral tanto en la persona con discapacidad (a nivel relacional, laboral y personal) como en la empresa (cambio de actitudes que favorezcan la integración).

En cuanto al proceso metodológico seguido, se parte de una primera fase en la que se realiza un *estudio descriptivo* de la población que se ha implicado en experiencias de formación y/o inserción laboral mediante empleo con apoyo en el territorio estudiado. Esta primera fase permite establecer cuatro grandes itinerarios a partir de la relación entre las variables estudiadas (personales, educativas, laborales). A continuación, y a partir del estudio descriptivo realizado, se elabora un estudio de casos para conocer con mayor profundidad el desarrollo de los procesos de inserción. Se seleccionan los casos entre los cuatro grandes itinerarios establecidos en la fase anterior. Se diseñan entrevistas, para cada una de las fuentes de información seleccionadas. Se aplican las entrevistas en profundidad que se transcriben íntegramente. Se realizan posteriormente los informes individuales, a partir de los cuales se redacta el informe final de la investigación. Esta segunda fase permite matizar y completar los datos obtenidos en la primera fase del estudio, de carácter descriptivo. La información obtenida nos posibilita poner en cuestión los itinerarios de inserción en función de la duración del contrato y valorar cuándo se trata de puestos de trabajo reales; en este sentido, se ha puesto de manifiesto la diversidad de las inserciones, y se identifican algunos elementos como los factores que pueden explicar el mayor o menor éxito de los procesos de inserción. Finalmente, se derivan algunas orientaciones que incidan en la mejora de estos procesos⁵.

Así pues, en este estudio se analizan los procesos de inserción de personas con discapacidad que están trabajando en servicios públicos y privados del entorno ordinario desde una doble perspectiva: por una parte, estrategias descriptivas que nos aportan datos sobre la población que accede a los servicios de Empleo con Apoyo, y por otra, estrategias cualitativas que nos permiten acercarnos a la comprensión del desarrollo de los procesos de integración y los resultados de estos procesos en las personas implicadas. Entendemos que el estudio de caso, y las técnicas de análisis cualitativo que de él se derivan, cobra un papel fundamental en esta investigación, puesto que lo que interesa es recoger y reflejar la voz de los protagonistas. Para ello se aplican técnicas de análisis de contenido que van más allá del análisis discursivo, analizándose los contenidos en relación a los fenómenos contextuales para interpretar las tendencias observadas en el contexto en que se realizan las experiencias de inserción. Y, consecuentemente, todo ello nos ha permitido desarrollar y aplicar un conjunto de estrategias y técnicas metodológicas y comprobar su idoneidad para los objetivos propuestos.

Con la intención de incidir en la importancia del planteamiento metodológico, en el siguiente apartado analizaremos con mayor detalle el por qué de las decisiones que hemos tomado sobre determinados aspectos metodológicos, y aportaremos información más detallada sobre el proceso seguido.

5 Para conocer con mayor detalle algunos de los resultados obtenidos en esta investigación, consultar Pallisera et al (2001).

3. LAS DECISIONES TOMADAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Como señala Luttrell (2000) es necesario que los investigadores reflexionen sobre los procesos de investigación en el sentido de analizar dónde, cómo y por qué se han tomado ciertas decisiones en determinados momentos. Tomar una decisión metodológica significa, para la autora, que algo se pierde y algo se gana y, por consiguiente, dar cuenta de las decisiones tomadas es el aspecto esencial de la reflexión del investigador. Asumiendo plenamente esta idea, analizaremos seis grupos de decisiones que se sitúan en los distintos momentos del proceso de investigación.

Concretamente estas decisiones hacen referencia a los siguientes procesos: en primer lugar, al inicio de la investigación, la selección del enfoque metodológico más adecuado para abordar el objeto del estudio; tomada esta decisión previa, le siguen la selección de los casos a estudiar, la elección de las estrategias de obtención de información, la selección de los informantes, el análisis e interpretación de la información y las decisiones destinadas a garantizar el rigor metodológico.

Nos centraremos seguidamente en cada uno de estos procesos incidiendo en la justificación de las decisiones tomadas, y detallando cómo éstas se han concretado en las distintas fases de la investigación.

3.1. La selección del enfoque metodológico

Como se percibe analizando los objetivos de la investigación, la intención de este trabajo es aproximarnos a los procesos de inserción laboral en el mercado ordinario protagonizados por personas con discapacidad psíquica poniendo énfasis en los elementos que se interrelacionan en estas experiencias, para poder apreciar los factores que se destacan como favorecedores del éxito de estos procesos. Queremos así acercarnos a la *comprensión* de su desarrollo, *a partir de las percepciones y manifestaciones de los que han sido sus protagonistas*.

Es por ello que en esta investigación se valoró que un estudio de casos con un enfoque cualitativo constituía un camino válido para organizar el estudio de procesos complejos multidimensionales que deseábamos conocer en profundidad. Nos interesa mostrar la *complejidad* de estos procesos, la relación que se establece entre las variables relacionadas (personales, laborales, educativas...), y subrayar la diversidad de situaciones que pueden plantearse.

El hecho de centrarnos en casos concretos ofrecía la posibilidad de hallar un esquema organizativo sobre la base del cual estructurar las distintas fases del proceso de investigación y, sobre todo, nos ayudaba a centrar los pensamientos-discursos de las personas que nos proporcionaban la información sobre cada caso. El interés por conocer las percepciones de las personas que han protagonizado o han intervenido de algún modo en el proceso, así como por conocer cómo las personas se expresan en relación a los temas objeto de estudio fue clave para decidir enfocar la investigación desde la perspectiva cualitativa.

3.2. La selección de los casos

En el estudio de casos realizado, la unidad de análisis la constituye el individuo en tanto que ha realizado un proceso de formación y de inserción laboral a través de un programa de empleo con apoyo. Al definir el caso hay que definir también sus límites. Además, si el caso lo forma la persona individual en tanto que ha participado y ha experimentado un proceso, éste tiene un sentido instrumental que, según Stake (1998) consiste en «examinar un caso particular para proporcionar introspección sobre un asunto o refinar la teoría. El «caso» tiene un interés secundario; juega un papel de apoyo, de facilitar nuestra comprensión de algo más» (Stake, 1998: 88). Este «algo más» es comprender qué factores resultan significativos para desarrollar con éxito procesos de inserción laboral de personas con discapacidad psíquica en el mercado laboral ordinario.

En la investigación se parte de un estudio descriptivo previo que nos conduce a identificar diferentes itinerarios de inserción laboral, punto de partida para la selección de los casos a estudiar. En esta aproximación descriptiva, se analizan diversas variables de la población que, durante el período 1994-1999, ha participado en experiencias de formación y/o de inserción laboral mediante el empleo con apoyo en el territorio estudiado (las comarcas de Girona, territorio donde durante este período han trabajado tres entidades que promocionan la inserción laboral de personas con discapacidad en el mercado laboral ordinario). Las variables estudiadas son: sexo, año de incorporación al proyecto de inserción, población, observaciones sobre el tipo de discapacidad, itinerario anterior a la incorporación al proyecto (incluye datos referentes a la escolarización y formación recibida), año en el que se realiza la inserción, observaciones sobre el desarrollo de la inserción laboral (puestos de trabajo ocupados, duración de los contratos...) y situación laboral actual. Obtenemos información de 95 casos correspondientes a personas adultas con discapacidad psíquica que han sido usuarios durante el período estudiado de los centros que realizan Empleo con Apoyo en el territorio que estudiamos. Queremos destacar la importancia de este estudio descriptivo ya que no se había realizado hasta entonces ningún estudio que nos permitiera disponer de concretos sobre el número de personas que participaban en iniciativas de empleo con apoyo en las comarcas de Girona y sobre las características generales de este proceso.

Con la intención de poder seleccionar para el estudio aquellos casos representativos de las principales tendencias observadas en los itinerarios laborales seleccionamos *aquellas personas que se han incorporado como mínimo a un programa y/o proyecto de inserción* (concretamente 49 casos, 23 hombres y 26 mujeres) y, para cada uno de ellos, se identifica, por una parte, el *número de inserciones realizadas* y, por otra, la *situación actual en el momento de realizar el estudio*. Igualmente, para cada una de las inserciones vividas se recogen datos sobre la *duración*, el *puesto de trabajo* (se tiene en cuenta si se trata de un puesto público o privado), el tipo de contrato que se ha establecido y, si se da el caso, las *causas* por las cuales el proceso de inserción se da por finalizado. Somos conscientes de que la búsqueda de distintas situaciones que comparten rasgos similares conlleva una cierta subjetividad y que, por lo tanto, tanto las variables utilizadas para hacer la diferenciación como el resultado final (los cuatro grandes grupos de itinerarios) es sus-

ceptible de ser discutido. En todo caso, nuestra opción ha sido distribuir a las personas que finalmente se han insertado en el mundo laboral en cuatro grandes grupos, en función de los siguientes itinerarios:

1. Itinerario 1: Un primer grupo integrado por el colectivo de personas que se insertan laboralmente en un puesto de trabajo, manteniéndose en éste hasta el momento de realizar el estudio (se incluyen en este itinerario 20 personas, que representan el 40,85% del total de las personas insertadas).
2. Itinerario 2: El segundo grupo está formado por las personas que, a lo largo de su proceso de inserción laboral, trabajan en más de un puesto de trabajo, siguiendo insertados en el momento en que se recoge la información. Una variable fundamental para la inclusión en este grupo es la percepción, a partir de los datos de que disponemos, de que el proceso de inserción es positivo (este itinerario comprende a 14 personas, que representan el 28,5% del total de las personas insertadas).
3. Itinerario 3: El tercer grupo está integrado por las personas que trabajan en uno o más puestos de trabajo, y presentan a lo largo del itinerario laboral datos que nos llevan a valorarlo como conflictivo. En el momento en que se recogen los datos no están trabajando (incluye a 9 personas, el 18,3% del total de las personas insertadas).
4. Itinerario 4: El cuarto grupo lo forman por aquellas personas que presentan un itinerario laboral que puede valorarse como conflictivo, pero que, a pesar de esta situación, están actualmente insertadas en el mundo laboral (incluye a 4 personas, el 8,1% del total de las personas insertadas).

Podemos ver que los dos primeros grupos comprenden las personas que, a partir de los datos disponibles, apreciamos que su itinerario ha sido básicamente positivo; es decir, que tanto si se ha cambiado como no de puesto de trabajo, ha habido una continuidad en la que no se producen incidencias remarcables que dejen entrever alguna problemática importante en los procesos de inserción. En cambio, los dos últimos grupos incluyen las personas que, independientemente de su situación actual —tanto si en estos momentos están trabajando, como si no— su proceso de inserción se presenta con diferentes grados de conflictividad.

Finalmente, para la selección definitiva de los casos objeto de estudio se toman como referencia los cuatro itinerarios anteriores, realizando los siguientes pasos: en primer lugar, decidimos el número de casos que se van a analizar, correspondientes a cada itinerario (de forma proporcional al número de personas que integran cada grupo); seguidamente, decidimos cuántos de estos casos procederán de cada uno de los servicios de inserción. Seguidamente, nos reunimos con cada uno de los equipos de profesionales de estos servicios para seleccionar, con su asesoramiento, los casos que serán estudiados. Para esta última decisión se tienen en cuenta tanto la significatividad de los casos como la accesibilidad a los informantes de cada uno de ellos. Así, se acaban seleccionando 18 casos: 8 del primer itinerario, 6 del segundo, 2 del tercero y 2 del segundo.

3.3. La elección de las estrategias de obtención de información

En nuestra investigación el instrumento básico lo constituye la entrevista semiestructurada, entrevista que presupone la planificación detallada de los objetivos para la recogida de información y la elaboración de guiones de las diferentes modalidades de entrevistas. Esta planificación permite a los investigadores acudir a las citas con los informantes con una preparación sobre cuáles son los propósitos de la investigación y los temas a tratar, además de facilitar el análisis de la información a través de procesos de triangulación.

El proceso de recogida de información de cada caso individual pretende, en primer lugar, conocer el itinerario seguido tomando en consideración cuestiones como los puestos de trabajo ocupados, la temporalidad y tipo de los contratos, la metodología utilizada, etc. En segundo lugar, pretende conocer las vivencias, experiencias y puntos de vista de las personas implicadas en el desarrollo del itinerario como forma de profundizar en el conocimiento del desarrollo de los itinerarios, ya que hay que tener en cuenta que nos interesa cada itinerario desde que se inició el proceso hasta el momento en que se realiza el estudio, con la imposibilidad, en este caso, de observar directamente dicho proceso. Esta fue una de las principales razones que nos llevó a optar por la entrevista como estrategia principal para la obtención de información. En tercer lugar, nos interesa estudiar el caso de la forma más global posible, es decir, procurar que la información recogida nos proporcione una visión de conjunto del proceso seguido.

Para elaborar las entrevistas se parte de los objetivos del estudio. Para cada objetivo se determinan los indicadores que aportan información significativa sobre el itinerario educativo y laboral del trabajador. La siguiente tabla muestra la relación entre los objetivos y los indicadores.

3.4. La selección de los informantes

En este otro momento de toma de decisiones, partimos de la idea de que lo que se pretende conseguir es un conocimiento amplio de cada uno de los procesos individuales, por lo que creemos que es necesario contar con la colaboración de las personas que han tenido un papel más significativo en los procesos, bien como profesionales, bien como personas que han vivido directamente la situación. Por ello, en este estudio sobre la inserción laboral de personas con discapacidad psíquica se entrevista, para cada caso, al *preparador laboral* (con este nombre se suele denominar al profesional del servicio de Empleo con Apoyo que realiza el seguimiento laboral en el puesto de trabajo), al *supervisor natural* (compañero de trabajo del trabajador con discapacidad que constituye la persona de referencia a lo largo del proceso de inserción), a la *familia del trabajador* y al mismo *trabajador*. En este sentido, debemos hacer hincapié en el hecho de que prácticamente no existen en nuestro contexto investigaciones realizadas sobre personas con discapacidad psíquica que hayan planteado la posibilidad de considerar como informantes a las mismas personas con discapacidad. A nuestro entender este es, por tanto, uno de los aspectos metodológicos novedosos de este estudio.

TABLA 1
OBJETIVOS E INDICADORES PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ENTREVISTAS
SEMIESTRUCTURADAS

OBJETIVO	INDICADORES
Objetivo 2: Desarrollo de la integración laboral mediante el Empleo con Apoyo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximación al conocimiento de las personas implicadas en cada situación: el trabajador/a la familia, la empresa: <ul style="list-style-type: none"> • El trabajador: capacidades y necesidades. Historia previa. Formación. Valoración como trabajador. • La familia: el apoyo a la integración laboral. • La empresa: la implicación por parte del supervisor, los compañeros y la empresa como entidad. • El papel del servicio de Empleo con Apoyo en cada caso. 2. Los trabajos realizados a lo largo del itinerario laboral: condiciones y características de los puestos de trabajo. 3. Las expectativas laborales. 4. Seguimiento realizado por el preparador laboral. 5. Seguimiento realizado por el supervisor natural (en los diferentes puestos de trabajo). 6. Acogida en el puesto de trabajo por parte de los colegas y jefes. 7. Relaciones interpersonales establecidas en el puesto de trabajo. 8. Cumplimiento de las tareas encomendadas. 9. Valoración de la persona como trabajador. 10. Satisfacción de las personas implicadas en relación a la experiencia.
Objetivo 3: Información sobre la incidencia en el trabajador de la integración laboral en la empresa ordinaria mediante el Empleo con Apoyo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambios en la participación en actividades de tiempo libre. 2. Cambios en la participación en actividades familiares. 3. Cambios observados en la persona a raíz de la experiencia de integración laboral (a nivel emocional, relacional, laboral, personal).
Objetivo 4: Información sobre la incidencia en el entorno laboral de la integración laboral de la persona con discapacidad mediante el Empleo con Apoyo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expectativas previas a la experiencia. 2. Opinión sobre la integración laboral del colectivo de personas con dificultades específicas antes de la experiencia. 3. Opinión sobre la integración laboral del colectivo de personas con dificultades específicas a raíz de la experiencia.
Objetivo 5: Identificar los factores de integración laboral de personas con discapacidad mediante el Empleo con Apoyo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Factores optimizadores que pueden garantizar el éxito de la integración laboral relacionados con la formación previa, seguimiento, habilidades personales, autonomía, etc.

Sobre el proceso de recogida de información queremos destacar que entrevistar a las personas que constituyen el núcleo de la investigación no solamente debe hacerse porque nos proporciona información significativa, tal como nos ha demostrado el estudio analizado, sino también porque pensamos que debe formar parte del proceder de todo investigador el escuchar las opiniones, puntos de vista, consideraciones y experiencias de todas las personas que están implicadas en los procesos de estudio, sin prejuicios sobre las posibilidades de éstas para expresarse.

Seleccionados los informantes, y antes de la elaboración de los instrumentos, debemos decidir cuáles de los distintos informantes previstos van a proporcionarnos información sobre cada uno de los indicadores definidos. Una vez tomada esta decisión, podemos diseñar los instrumentos —en este caso, entrevistas semiestructuradas— que nos han de permitir la recogida de la información sobre el objeto de nuestra investigación.

En el proceso de realización de las entrevistas participan todos investigadores del equipo, distribuidos por parejas. Por ello, con el objeto de facilitar seguir una misma dinámica en las distintas entrevistas, se redacta una ficha con las instrucciones a tener en cuenta. Estas instrucciones comprenden las orientaciones generales sobre la realización de las entrevistas y la dinámica a seguir, así como pautas sobre las estrategias a considerar en los distintos momentos de la entrevista.

Igualmente, se acuerda establecer un orden en las entrevistas a realizar a los distintos informantes, preveyendo en este sentido realizar en primer lugar la entrevista a los educadores para que aporten una información de carácter inicial y completa de la persona del trabajador y de la inserción realizada. En segundo lugar, la entrevista al trabajador, seguida del miembro de la familia y, en último lugar, el representante de la empresa. Se trata sin embargo de una propuesta orientativa de carácter flexible que se acaba adaptando a las circunstancias concretas bajo las que se realiza cada entrevista.

Los miembros del equipo de investigación nos distribuimos por parejas para realizar todas las entrevistas correspondientes a un caso. La composición de las parejas varía para cada caso, ya que se decide que es favorable el hecho de que las parejas no tengan siempre la misma composición, para evitar la posibilidad de caer en unas mismas rutinas o esquemas de trabajo repetidos que puedan condicionar la naturaleza de la entrevista.

En cuanto al lugar donde se desarrollan las entrevistas, decir que los educadores se entrevistan en los propios centros de Empleo con Apoyo. Los trabajadores, familias y representantes de la empresa son entrevistados en diferentes espacios (en algunos casos, en el hogar familiar; en otros, en el centro de Empleo con Apoyo) y que las entrevistas a los representantes de la empresa se realizan en la propia empresa.

Temporalmente hablando, las entrevistas se llevan a cabo durante los meses de enero-marzo del año 2000. Transcurridas las primeras semanas de este período, se realiza una reunión de todo el equipo para valorar el proceso de trabajo y las incidencias observadas y reorienta, si es el caso, algunos aspectos de dicho proceso.

Finalmente, se debe hacer notar que, como ocurre en gran parte de las investigaciones de corte cualitativo, de los 18 casos previstos inicialmente, se acaba realizando el

estudio con 16 casos. Dos personas son descartadas: una por imposibilidad de localización, y otra porque no se muestra favorable a participar en el estudio.

3.5. El análisis e interpretación de los datos

Una vez realizadas las entrevistas, se pasa a su transcripción completa. La transcripción se realiza de forma textual, siguiendo una plantilla que permite la visualización clara de las intervenciones que realizan tanto los entrevistados como los entrevistadores. En cada transcripción se indica la duración de la entrevista, el lugar donde se ha realizado, se identifican los entrevistadores y las incidencias producidas durante la misma (por ejemplo, en el caso de que la entrevista al trabajador/a se realice en presencia de los padres).

Con todo el material conseguido se redacta un informe individual de cada caso que se estructura en función de los objetivos establecidos en la recogida de información. Cada informe es redactado y revisado inicialmente por las dos personas que han realizado las entrevistas. Para unificar los criterios a seguir en la redacción de los informes individuales se elaboran un guión de trabajo con las orientaciones básicas.

Seguidamente, a partir de estos informes individuales se realiza un análisis transversal con la finalidad de identificar elementos comunes y dispares de los itinerarios seguidos. Este tipo de estudio de distintos casos es denominado por Stake como «estudio colectivo de casos» en el sentido de que se trata de un estudio instrumental ampliado a diversos casos. Los casos se escogen porque se cree que su comprensión llevará a entender mejor, quizá a teorizar mejor, sobre un número todavía mayor de casos (Stake, 1998: 89).

Debemos señalar que el análisis de datos comienza una vez se ha conseguido toda la información sobre el caso. Esto tiene la ventaja de poder empezar el proceso de análisis con el conjunto de todas las informaciones registradas, aunque dificulta poder completar la información con otras entrevistas puesto que ya se considera cerrada la etapa de recogida de datos. No se trata, pues, de una investigación con un diseño emergente sino que existe una clara voluntad de diseñar con bastante detalle el proceso de investigación, ya que se considera que esta planificación previa resulta relevante para garantizar cierto rigor en la investigación cualitativa cuando participan distintos investigadores.

3.6. Decisiones destinadas a garantizar el rigor metodológico

En cuanto a las decisiones orientadas a garantizar el rigor metodológico, en general podemos destacar distintos elementos que nos parecen significativos para mejorar la credibilidad de la investigación: el hecho de planificar los objetivos de la investigación y los instrumentos de recogida de datos en relación con éstos sirve para unificar criterios de los distintos investigadores participantes y para organizar el análisis de la información; el hecho de realizar la recogida de información en parejas de investigadores facilita la posterior revisión de los informes individuales por parte de los dos investigadores que han participado; la búsqueda de informantes que proporcionen puntos de

vista complementarios; el empleo de distintos métodos para la recogida de información que posibilita la triangulación de datos; y el estudio colectivo de casos que ayuda a garantizar cierta confirmabilidad.

4. REFLEXIONES FINALES

Nuestro estudio nos ha sido útil para aproximarnos al conocimiento de los procesos de inserción de personas con discapacidad en el mercado laboral ordinario mediante el Empleo con Apoyo, procesos que, como hemos señalado, son todavía bastante desconocidos y poco estudiados.

Desde nuestro punto de vista, la principal ventaja de los estudios de este tipo reside en que el caso constituye el «pretexto» o el instrumento para la producción de discursos sobre un tema desde las distintas posiciones (sociales, culturales, laborales) que encarnan las personas entrevistadas. En esta investigación, el conocimiento de los casos particulares desde la óptica de las diferentes personas que, de un modo u otro, se han visto involucradas en un proceso de inserción laboral de personas con discapacidad nos lleva a profundizar en la comprensión de las dinámicas que se desarrollan. El caso resulta suficientemente concreto como para que cada cual pueda organizar su discurso; a la vez, si el caso ha sido seleccionado con cautela, con una intención instrumental como comentábamos anteriormente, puede resultar suficientemente general como para que su estudio sugiera ideas que pueden ser transferibles a casos o situaciones similares.

Somos conscientes de que al ser nuestra principal fuente de información la entrevista, los datos obtenidos no responden a la observación directa de estos procesos por parte de los investigadores, sino a las percepciones, opiniones y consideraciones de las personas entrevistadas, las cuales nos han transmitido su propia construcción de los procesos. De ahí la importancia de buscar numerosos y variados informantes que permitan contrastar, cotejar y elaborar la información por parte del equipo de investigación. Es tarea del equipo de investigación extraer de toda la información disponible los elementos que conduzcan a la reflexión teórica sobre el tema. Al basarnos en experiencias particulares disminuimos el riesgo de caer en un discurso meramente especulativo sobre la inserción laboral de personas con discapacidad. El estudio de casos ayuda a mantener un vínculo entre teoría y experiencias reales.

Merriam (1988: 58-9) propone que «El estudio de caso puede servir para verificar o probar una teoría, clarificarla, refinarla o ampliarla, o, en el estudio cualitativo de casos, desarrollar nueva teoría». Quizá no debamos atrevernos a hablar de la elaboración de una nueva teoría, pero sí que estamos convencidos de que la investigación analizada nos ha resultado útil para aproximarnos al conocimiento de una realidad, y describirla con detalle para así tener más elementos sobre la base de los cuales enfocar la práctica socioeducativa, entendiendo que la práctica incluye la acción y la reflexión.

El proceso seguido en esta investigación —estudio cuantitativo previo seguido de un estudio de casos cualitativo y del análisis transversal de los casos individuales— nos ha posibilitado conocer los procesos de inserción laboral, de forma progresiva, yendo de los aspectos más generales cuantitativos, a otros más particulares consuegui-

dos a través de un proceso metodológico cualitativo. Los datos obtenidos, una vez organizados a través del proceso de análisis, constituye una información que puede devolverse a las audiencias interesadas (promotores de la investigación, participantes, público interesado en general) con algunas orientaciones para la práctica. En este sentido, el trabajo del equipo de investigación ha de servir para ayudar a los participantes a organizar ideas y desarrollar nuevas perspectivas. La devolución de las conclusiones obtenidas a los participantes en la investigación, a profesionales, a las familias y a los trabajadores, entendemos que es necesaria para tener más elementos de contraste y, sobre todo, para ir construyendo paulatinamente estrategias de acción que repercutan en la optimización de los procesos de inserción laboral de personas con discapacidad en el mercado laboral ordinario.

Por tanto, en general, pensamos que los estudios de casos serán tanto más útiles en cuanto puedan concebirse dentro de un proceso de investigación más amplio que tenga como objetivo una aproximación gradual a la práctica educativa. A nuestro entender, es necesario pasar del nivel descriptivo e interpretativo a un nivel más participativo, en el sentido de investigar para resolver problemas concretos en contextos específicos, contando con la participación directa de las personas y colectivos interesados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caleidoscopia (1996). *Factores personales y sociales de la integración laboral de las personas con discapacidad*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.
- Calzón, A. (1993). *Orientación laboral del deficiente mental*. Madrid: INSERSO.
- Colectivo IOÉ (1998). *Discapacidad y Trabajo en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- EAL (Equip d'Assessorament Laboral) (1996). *Les empreses davant la integració laboral de persones amb disminució*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut Municipal de Persones amb Discapacitat.
- Esteban, R. (1999). *Contrato de trabajo y discapacidad*. Madrid: IBIDEM Ed.
- Gobierno Vasco (1994). *Empleo y discapacidad en la Comunidad autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (1986). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Minusvalías*. Madrid.
- LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido) (1982).
- Luttrell, W. (2000). «Good Enough» Methods for Ethnographic Research. *Harvard Educational Review*, 70 (4), 449-523.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1998). *Empleo y discapacidad*. Madrid.
- Pallisera, M. (Coord.) (1998). «Les necessitats d'atenció a persones adultes amb discapacitat psíquica ateses a la zona d'actuació del Grup Aspronis». A Pallisera (Coord.): *Atenció a persones adultes amb discapacitat psíquica* (pp. 95-154) Girona, Col·lecció Educació Social.

- Pallisera, M. (Dir). *Estudi sobre la integració laboral de persones amb discapacitat mitjançant el treball amb suport a les comarques de Girona*. Departament de Pedagogia (UdG). Document no publicat.
- Pallisera, M.; Barrachina, S.; Fullana, J.; Lobato, J.; Vilà, M. «Estudi sobre la integració laboral de persones amb discapacitat mitjançant el treball amb suport a les comarques de Girona». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. 5 (1), 55-67.
- Stake, R.E. (1988). Case Studies. Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Eds). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 86-109). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Unitat de Promoció i Desenvolupament de les Comarques Gironines (2000). *La inserció laboral de les persones amb disminució a les comarques gironines*. Girona: Universitat de Girona.
- Wehman, P. (1992). *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies for Young People with Disabilities*. Baltimore, USA: Paul H. Brookes Publishing.

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2001.

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2002.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: PRÁCTICAS ESCOLARES; ACTITUDES Y OPINIONES DE PADRES, ALUMNOS Y PROFESORES; RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES DE DIVERSOS GRUPOS CULTURALES

Teresa Aguado¹, Belén Ballesteros, Beatriz Malik y Marifé Sánchez

Universidad Nacional de Educación a Distancia-España

RESUMEN

Se presenta la síntesis de un estudio cuyo objetivo básico ha sido analizar cómo la escuela aborda en nuestro país las diferencias culturales, en orden a garantizar la igualdad de oportunidades y la consecución de objetivos educativos valiosos en la enseñanza obligatoria. Esta cuestión inicial se concretó en tres objetivos generales, dirigidos a: 1) definir el enfoque intercultural como marco teórico desde el que enfocar la atención a la diversidad cultural en educación; 2) diseñar y aplicar estrategias y procedimientos para la observación y el procedimiento de recogida de datos; 3) analizar prácticas escolares desarrolladas en los centros y valorar los resultados obtenidos por los estudiantes de los diversos grupos culturales. Las conclusiones recogidas en este artículo se centran principalmente en el último punto.

Palabras clave: *Diversidad cultural, educación intercultural, desigualdades educativas, clima educativo, contextos multiculturales.*

* Expresar nuestro agradecimiento al Centro de Información y Documentación Educativas —CIDE del Ministerio de Educación y Cultura, que financió la investigación a la que se hace referencia en este artículo: el proyecto «Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales». El estudio obtuvo el 1º Premio nacional (compartido) de Proyectos de Investigación Educativa en 1999. El equipo de investigación ha estado formado por los siguientes miembros: Teresa Aguado; Juan Antonio Gil; Rosario Jiménez-Frías; Ana Sacristán; Belén Ballesteros; Beatriz Malik y Marifé Sánchez.

1 UNED. Facultad de Educación. Dpto. MIDE. C/ Senda del Rey, 7 Desp. 222. 28040 Madrid (Spain). Tel: 34-91-398 72 89. Fax: 34-91-398 72 88. maguado@edu.uned.es

ABSTRACT

We present a synthesis of a research study which purported to analyze how cultural differences are addressed in schools, in order to guarantee equality of opportunities and to meet worthwhile educational goals in compulsory education. This initial question was narrowed down to three general objectives, aimed at: 1) defining the theoretical framework with which to address cultural diversity in education; 2) designing and implementing strategies and procedures for the observation and the data gathering process; and 3) analyzing and evaluating educational practices in schools and results obtained by students of diverse cultural groups. Conclusions reported in this paper focus mainly on this latter issue.

Key words: *Cultural diversity, Intercultural education, School inequities, Educational climate, multicultural contexts.*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos decenios el cambio social y los movimientos migratorios han modificado de forma amplia y profunda la estructura social y la población educativa en toda Europa, y en los últimos años también en España. La diversidad cultural no es algo nuevo, ha existido siempre asociada a diferencias de género, clase social, ámbitos rurales/urbanos, minorías étnicas, así como a diferencias derivadas del contexto regional y lingüístico. A pesar de esta diversidad, ha sido la inmigración llegada recientemente de otros países la que ha provocado la reflexión, la elaboración de legislación y la aparición de preocupaciones educativas sobre estos temas, suscitando la formulación de iniciativas educativas que colocan la cultura como foco fundamental de la reflexión pedagógica y hacen de la heterogeneidad la norma en educación.

Las diferencias culturales en la sociedad se reflejan en la población escolar de nuestros centros, pero rara vez se tienen en cuenta como una variable que influye en todas las dimensiones del clima escolar. La cultura escolar transmite valores socioculturales específicos, excluyendo otros rasgos culturales que no son conformes con ellos. Ciertas prácticas educativas mantienen, refuerzan y legitiman desigualdades sociales de ciertos estudiantes al no reconocer y valorar sus diferencias culturales. Por tanto, a muchos estudiantes se les niega la posibilidad de alcanzar los mismos resultados educativos que sus compañeros de la cultura mayoritaria. Resulta esencial analizar qué está sucediendo en los centros con el fin de diseñar estrategias para abordar la diversidad cultural de forma adecuada, propiciando que la educación tenga significado para todos los estudiantes, independientemente de cual sea su origen. En nuestra opinión, los centros deberían implementar un enfoque intercultural con el fin de proporcionar una educación justa y de calidad a todos los niños, puesto que esta perspectiva es la única que puede garantizar una igualdad real de oportunidades en la educación y el logro de objetivos considerados deseables en la educación obligatoria. La finalidad de la investigación que presentamos en este artículo ha sido principalmente evaluar si este enfoque se está aplicando o no y, en caso afirmativo, en qué medida se está haciendo y con qué resultados.

Al escribir este artículo, pretendemos expresar nuestra preocupación sobre el modo en que los centros educativos se muestran hoy por hoy incapaces de satisfacer las necesidades de estudiantes de orígenes culturales diversos, negándoles de este modo una igualdad real de oportunidades. Es también nuestra intención compartir con colegas profesionales de la educación preocupados por estas cuestiones el marco previo y los resultados de un estudio llevado a cabo en el contexto español², con la esperanza de que sus objetivos, metodología y resultados sean de interés en otros ámbitos y situaciones escolares. Los procedimientos seguidos, el conjunto de instrumentos utilizados (en el anexo se incluye un ejemplo) y el modelo relacional proporcionado pretenden ser instrumentos útiles para el análisis de las prácticas escolares desde una perspectiva intercultural. A continuación se describe el marco teórico, la muestra, el procedimiento y los instrumentos y se analizan algunos resultados que consideramos relevantes en torno al clima escolar de los centros, las prácticas observadas, las opiniones de padres, profesores y estudiantes en relación con la diversidad cultural. Se analizan igualmente las relaciones entre estas dimensiones y los resultados escolares de los estudiantes. Por último, queremos animar con este artículo a la interacción y colaboración con otros investigadores que estén interesados en las cuestiones tratadas en el mismo.

MARCO TEÓRICO

Nuestro trabajo parte de la suposición de que los centros educativos, especialmente los públicos de niveles obligatorios, deben abordar de forma explícita las diferencias culturales de los estudiantes. Obviamente, las desigualdades educativas no proceden exclusivamente de factores culturales; en realidad se trata más de una combinación de elementos económicos, ideológicos, sociales y culturales. Decidimos centrar nuestro estudio y nuestras reflexiones en la diversidad asociada a la cultura, y en cómo el sistema educativo hace frente a estas diferencias. Consideramos que resulta esencial tratar esta cuestión si queremos asegurarnos de que se alcanzan los objetivos educativos esenciales, como la construcción de la propia identidad cultural y el fomento de la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos y resultados educativos. Como señala Ogbu (1988), el fomento del desarrollo de identidades positivas por parte de todos los estudiantes es uno de los objetivos más importantes que el sistema educativo público debe cumplir para que las oportunidades educativas sean iguales para todos.

2 Los autores han tomado parte en un proyecto llevado a cabo durante los años 1995-1996 (estudio piloto) y 1996-1998, cuyo objetivo era analizar como las diferencias culturales eran tratadas en la educación, en concreto la enseñanza obligatoria (de los 6 años 16 años). Como resultado del estudio piloto, se desarrolló un modelo provisional, que sirvió como referencia para la observación en los centros. Durante dos años observamos lo que estaba pasando en alguno de ellos, identificando modelos/estrategias existentes y, si existían, evaluando su eficacia. Se tuvieron en cuenta diversas dimensiones del centro: el clima escolar, el aula, los niños, los profesores, el director, las familias y programas específicos como programas de orientación o educación compensatoria.

En general podemos afirmar que la cultura engloba valores, símbolos, significados y perspectivas a través de los cuales las personas ven e interpretan el mundo y, aunque se transiten de generación en generación, debemos considerar la cultura como dinámica, compleja y cambiante. Sin embargo, en los centros educativos, las culturas se perciben a menudo como estáticas, sin cambios y fragmentadas (Banks, 1996). Camilleri (1985: 25) define la cultura como:

«La configuración de significados persistentes y compartidos, adquiridos mediante la pertenencia a un grupo, a través de los cuales los miembros de ese grupo interpretan el entorno y a sí mismos conforme a representaciones y comportamientos valorados conjuntamente;...garantizando su reproducción a lo largo del tiempo».

Los siguientes supuestos y/o modelos teóricos sustentan el enfoque intercultural en el que se basa nuestro estudio:

El modelo diferencial-adaptativo, que evita definir las diferencias como deficiencias y que considera las características individuales y de grupo como relaciones dinámicas y no como entidades estáticas utilizadas para etiquetar y clasificar. (Skutnabb-Kangas, 1990). Desde este supuesto, toda actuación educativa debería considerar las diferencias entre grupos culturales como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo. Las dificultades de aprendizaje en ciertos grupos no deberían explicarse en términos de las discapacidades de los estudiantes supuestamente asociadas con deficiencias genéticas del grupo o con privación sociocultural (Nieto, 1992).

Las propuestas de la pedagogía crítica, que pone el énfasis en la necesidad de fomentar el progreso colectivo y la igualdad estructural en una sociedad multicultural. Las dimensiones del currículum oculto se identifican y revisan. De este modo, se cuestionan la evaluación a través de pruebas normalizadas, las prácticas inflexibles de distribución en grupos, y la homogeneidad de las estrategias y actividades de enseñanza. Resulta esencial tener en cuenta el contexto y las implicaciones políticas de cualquier propuesta en materia de educación multicultural (Darder, 1991).

Los modelos constructivistas y la perspectiva histórico-cultural en el campo de la psicología del desarrollo que destacan el papel que desempeña la cultura en el desarrollo de funciones psíquicas, al interiorizar los instrumentos culturales que los agentes en diversos entornos nos proporcionan (Álvarez & Wersch, 1996).

Se adopta un enfoque intercultural, el cual se dirige a la sociedad como un todo y a cada uno de sus miembros en particular. Partimos de la idea de que las diferencias culturales están siempre presentes en los contextos educativos, y no sólo cuando existen grupos explícitamente definidos en función de su origen étnico o nacional. Por tanto, este enfoque no pretende aplicar programas específicos a grupos culturalmente diversos; constituye una perspectiva más amplia que afecta a todas las dimensiones y a todos los participantes del proceso educativo.

El término *educación intercultural* se ha conceptualizado y utilizado principalmente en el contexto europeo. Actualmente se prefiere al término *educación multicultural*, puesto que expresa de forma más exacta la idea de cambio, comunicación y negocia-

ción entre diferentes grupos culturales que interactúan. La perspectiva subyacente en nuestro estudio puede definirse como:

«Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades / resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales» (Aguado, 1995).

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El estudio se plantea como un diseño descriptivo, que pretende comprender e intentar explicar fenómenos educativos en contextos multiculturales. Hemos utilizado técnicas tanto cualitativas como cuantitativas de recogida de datos, complementando de esta forma la información obtenida.

Objetivos

Como ya se ha indicado en el resumen que precede a este artículo, uno de los objetivos de nuestra investigación, y en el cual nos centramos ahora, ha consistido en el análisis y evaluación desde un enfoque intercultural de las prácticas educativas desarrolladas en contextos escolares que atienden alumnado diverso culturalmente. En este sentido, pretendíamos describir el clima educativo en los centros observados, estableciendo su proximidad a la propuesta intercultural (ejemplificada en los elementos de las escalas de observación). La descripción del clima ha implicado analizar las actitudes de estudiantes, padres y profesores hacia la diversidad cultural, así como su conocimiento de los diversos grupos culturales presentes en el centro. Por último se han analizado las posibles relaciones entre estas dimensiones educativas y los resultados académicos de los estudiantes según su grupo cultural de referencia.

Variables

El cuadro 1 muestra las variables tenidas en cuenta en la investigación, clasificadas según su categoría (entrada, proceso, criterio) y en términos de las características personales o contextuales de los estudiantes, sus familias, el personal educativo, el centro y la comunidad de referencia. No nos referiremos a todas ellas en este artículo, pero las hemos incluido en este apartado por si pueden interesar a los lectores. Las variables se seleccionaron de conformidad con los siguientes criterios:

- Relevancia en relación con los objetivos de investigación y el enfoque intercultural adoptado. Se ha prestado especial atención a variables que rara vez se

han tenido en cuenta en proyectos de investigación anteriores, como «cultura escolar»³ (Gimeno, 1991), y «competencia intercultural»⁴ (Grant & Sleeter, 1986).

- Se ha puesto el énfasis en variables de proceso que describen actuaciones reales llevadas a cabo en centros y aulas (Grañeras et al., 1998). Por ejemplo: «estilo de enseñanza», «clima escolar/del aula» (Ahmed Ijaz, 1982; Levine & Lezotte, 1996), estrategias organizativas y de enseñanza (Kehoe, 1984; Grant & Secada, 1990), selección y utilización de materiales (Nieto, 1992), valoración y evaluación (Jordán, 1994).
- Utilización de evidencias proporcionadas por trabajos anteriores de investigación en este campo. Las variables incluidas son: «expectativas familiares» (How, 1997; Nieto, 1992), formación específica de los profesores (Darling-Hammond, 1992; Lluch, Balaguer & Salinas, 1996), estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, participación de los padres (Levine & Lezotte, 1996), acceso a recursos socioeducativos, y conocimiento de la lengua escolar (Bartolomé et al., 1997).

Además de estas variables, hemos tenido en cuenta otras que nos permiten describir la muestra (género, edad, situación social/profesional, opiniones de los padres, estudiantes y profesores sobre cómo se aborda la diversidad cultural), o que indican el éxito escolar (rendimiento académico).

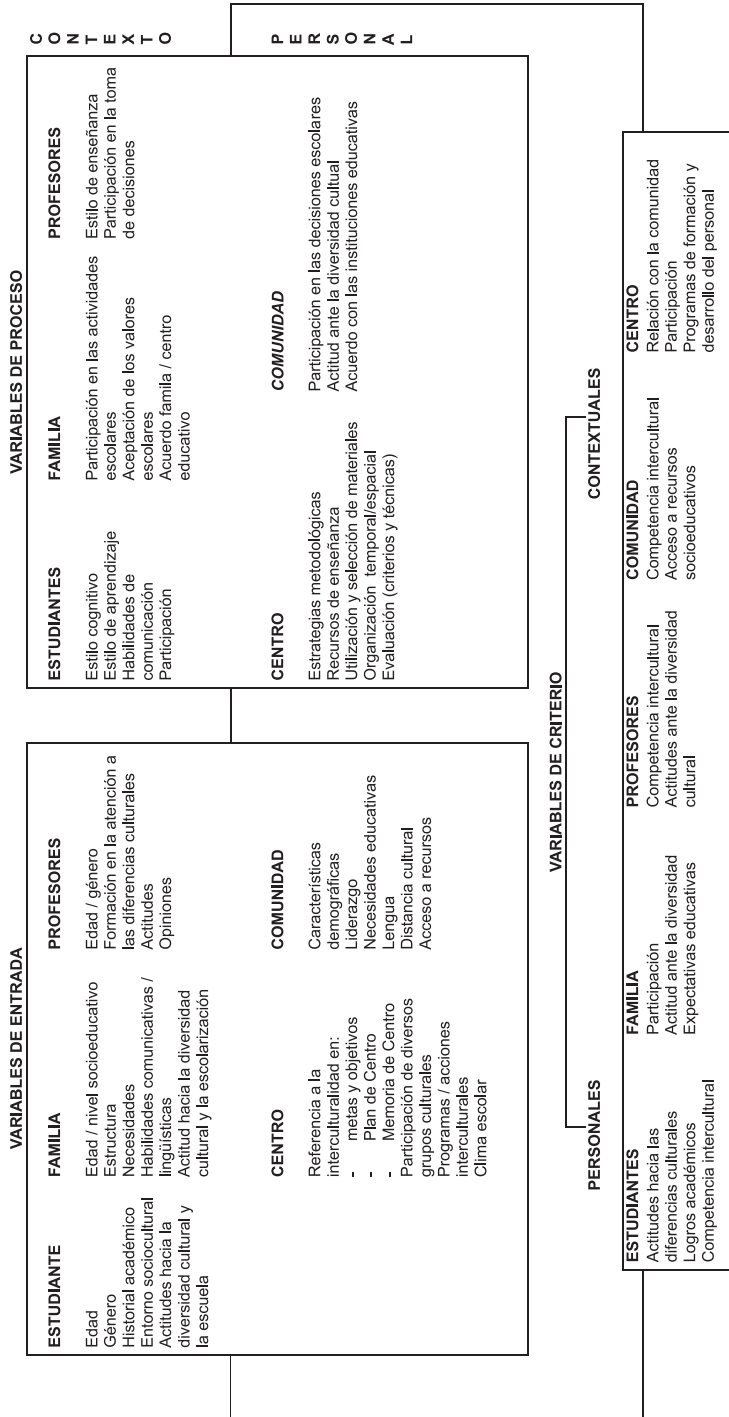
Muestra

La muestra comprende 232 estudiantes, sus padres (69 padres/madres) y profesores, directores y otros profesionales (55) que pertenecen a 32 centros de educación primaria y secundaria obligatoria. Los centros están situados en 8 comunidades y una ciudad autónomas: Andalucía —Cádiz y Sevilla— (22%), Castilla-León (5%), Cataluña (3%), Madrid (45%), Murcia (9%), Navarra (2%), Comunidad Valenciana (4%), Islas Baleares (2%) y Ceuta (8%).

3 Por *cultura escolar* entendemos el conjunto de creencias, valores, expectativas, formas lingüísticas y formas de «impartir» conocimientos arraigadas en los centros y transmitidas por los mismos. Pueden ser explícitas (currículum formal): normas, libros de texto y materiales, documentos oficiales, o implícitas (currículum «oculto»). Estilos de enseñanza, organización del tiempo y el espacio, prácticas e formación de grupos, integración con los estudiantes, participación tanto de los estudiantes como las familias en las decisiones adoptadas por el centro en relación con objetivos y normas, prácticas de evaluación y valoración; prácticas de asignación a grupos, seguimiento, programas específicos, contribuyen a menudo a la desigualdad étnica y racial en el seno del centro (Oakes, 1985; Banks, 1994).

4 La competencia intercultural puede definirse como la combinación de capacidades específicas (Walking, 1990; Jandt, 1995), que implican lo siguiente: actitudes positivas en relación con la diversidad cultural y una cada vez mayor conciencia de las costumbres y creencias de los otros; capacidad de comunicación verbal y no verbal que permiten una comunicación eficaz en contextos en los que interactúan dos o más culturas. Reconocimiento y manejo de tensiones que se producen en situaciones multiculturales ambiguas; conciencia de la propia cultura y de cómo influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

CUADRO 1.
VARIABLES DEL ESTUDIO.



Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el proceso de recogida de datos han sido elaborados «*ad hoc*», teniendo en cuenta las cuestiones que debía abordar este estudio. Se ha evitado intencionadamente la utilización de instrumentos normalizados, dada su inadecuación para el análisis de grupos culturalmente diversos, como han puesto de relieve diversos estudios (Padilla & Lindholm, 1996). En concreto se ha recurrido a las siguientes técnicas e instrumentos para la obtención de la información:

- a) *Hoja de registro*: datos de identificación de los estudiantes, sus familias, la comunidad en la que viven, la institución educativa y los profesores. La información proporcionada nos permite describir la muestra y obtener datos sobre variables de proceso y criterio. Su formato es fácil de comprender y de cumplimentar por parte de los observadores.
- b) *Escalas de observación*: su elaboración se ha basado en otras escalas utilizadas en estudios anteriores, aunque teniendo en cuenta elementos específicos de nuestra investigación. Estas escalas de estimación, (0 mínimo-4 máximo), se complementan con el registro de observaciones e incidentes críticos que ayudan a ejemplificar las valoraciones emitidas. La escala de observación de los estudiantes proporciona información sobre las siguientes dimensiones: comunicación intercultural, estilo de aprendizaje, características y capacidades (capacidades intelectuales generales, características emocionales y creatividad). La escala del profesor recoge información sobre comunicación intercultural y estilo de enseñanza. La escala de observación de grupo/aula se divide en cinco dimensiones principales: actividades y estrategias, estilo de enseñanza, materiales y recursos (tanto sus características como su utilización), valoración y evaluación, vínculos centro-familia. La escala de observación *centro/programa* recoge tres dimensiones: clima educativo, valoración y evaluación, y vínculos centro-familia.
- c) *Cuestionarios y entrevistas*: se centran en las opiniones y actitudes de padres, profesores y estudiantes en relación con la diversidad cultural presente en los centros y las aulas observadas. Resultan también útiles a la hora de establecer qué categorías utilizan para describir diferencias culturales y el grado de consciencia sobre los diferentes grupos identificados. Por último, se piden opiniones sobre cómo debería tratarse la diversidad cultural en la educación. La entrevista con el director incluye diversas cuestiones dirigidas a recoger información sobre aspectos organizativos y curriculares que afectan a la forma en que se aborda en el centro la cuestión de la diversidad.
- d) *Análisis de la documentación escolar, materiales y recursos*: dimensiones incluidas en las escalas de observación del centro y el aula analizando materiales de enseñanza desde una perspectiva intercultural.

Técnicas de análisis

La recogida de información se realizó principalmente mediante observación no participante y entrevistas llevadas a cabo a lo largo del curso académico. Al comienzo del proyecto y de forma periódica se mantuvieron sesiones de formación con los observadores en las que se definieron los criterios a utilizar para identificar y consignar hechos significativos, así como los procedimientos para registrarlos.

Tal y como se mencionó en el apartado dedicado al diseño de la investigación, utilizamos técnicas tanto cuantitativas como cualitativas para recoger y analizar los datos. Los análisis cualitativos incluyeron:

1. Análisis de hechos críticos registrados en el proceso de observación e informes de conversaciones informales con profesores, otros profesionales, padres y estudiantes.
2. Visionado y análisis de grabaciones de audio y video (actividades llevadas a cabo en el aula, con grupos de discusión de profesores, etc.).
3. Análisis de los ejemplos y comentarios proporcionados por los observadores para ilustrar los comportamientos/características a los que se hace referencia en los ítems de las escalas de observación.
4. Utilización de diagramas y mapas conceptuales para representar la información de forma clara.
5. Revisión continua de los objetivos y del procedimiento según las características del contexto y de la información reunida.
6. Establecimiento del grado de convergencia entre los datos obtenidos a través de diversos medios y fuentes (triangulación de instrumentos): escalas, cuestionarios, entrevistas, observación de incidentes críticos, análisis de documentos.

Por lo que respecta al análisis cuantitativo, se llevó a cabo con la ayuda del paquete estadístico SPSS/PC WIN 7.5, así como con otras herramientas como AMOS 3.6 para el análisis causal y Neural Connection 2.0 para complementar los análisis discriminantes y de clusters. Con el fin de interpretar los modelos relacionales, validados por el programa AMOS, en primer lugar tuvimos que agrupar, discriminar y correlacionar variables. Neural Connection ha sido esencial porque permite el estudio de sistemas complejos, como los que describen situaciones educativas, en los que diferentes niveles interactúan creando estructuras espaciales, temporales o funcionales, mediante autoorganización, discriminación y relaciones lineales o no lineales. No nos extendemos en este punto, pero el modelo relacional global se incluye al final del apartado dedicado a los resultados de la investigación. Por lo que respecta a los modelos parciales, los lectores interesados pueden consultar la publicación sobre la investigación citada en el anexo. A continuación recogeremos algunos de los resultados de nuestro estudio, centrándonos en la identificación de la muestra y en las entrevistas con estudiantes, profesores y padres.

RESULTADOS

Identificación de la muestra

La descripción de la muestra incluye información sobre las variables de contexto definidas en el modelo de investigación, así como sobre otros aspectos que consideramos significativos para identificar grupos culturales presentes en los centros públicos y para comprender la heterogeneidad en el seno de cada grupo. Dicha información incluye datos sobre el tipo de estructura familiar, la lengua utilizada en el seno de la familia (posibles variaciones de lengua materna), nivel educativo, ingresos familiares o expectativas en relación con la educación. Estas variables pueden afectar a los procesos de aprendizaje de los estudiantes así como a sus resultados. También recogimos información sobre los profesores, los centros, los padres y la comunidad de referencia.

Estudiantes

Los grupos culturales presentes en los centros se clasificaron en función de la nacionalidad o país de origen étnico, lengua, religión, estilo de vida de los padres, y modo de vida específico. Con la ayuda de los observadores y/o sus profesores, los estudiantes se incluyeron a sí mismos en la categoría con la que se identificaban principalmente y, por tanto, la muestra se distribuyó en las categorías no exclusivas que se recogen en la tabla 1 y en el gráfico 1.

TABLA 1
GRUPOS CULTURALES EN LA MUESTRA

GRUPO CULTURAL	n	% válido
GITANOS (1)	26	11,2
EUROPA ORIENTAL (2)	8	3,4
ÁRABES (3)	34	14,7
ASIÁTICOS (4)	5	2,2
AFRICANOS DE RAZA NEGRA (5)	13	5,6
AMERICANOS DE RAZA NEGRA (6)	1	0,4
NACIONALES (ESPAÑOLES) (7)	104	44,8
GRUPOS RELIGIOSOS (8)	3	1,3
PROCEDENTES DE BARRIOS MARGINALES (9)	4	1,7
TRABAJADORES TEMPOREROS Y OTROS (10)	7	3,0
SUDAMERICANOS (11)	12	5,2
PORTUGUESES (12)	3	1,3
EMIGRANTES ESPAÑOLES (13)	10	4,3
JUDÍOS (14)	2	0,9

Grupos Culturales

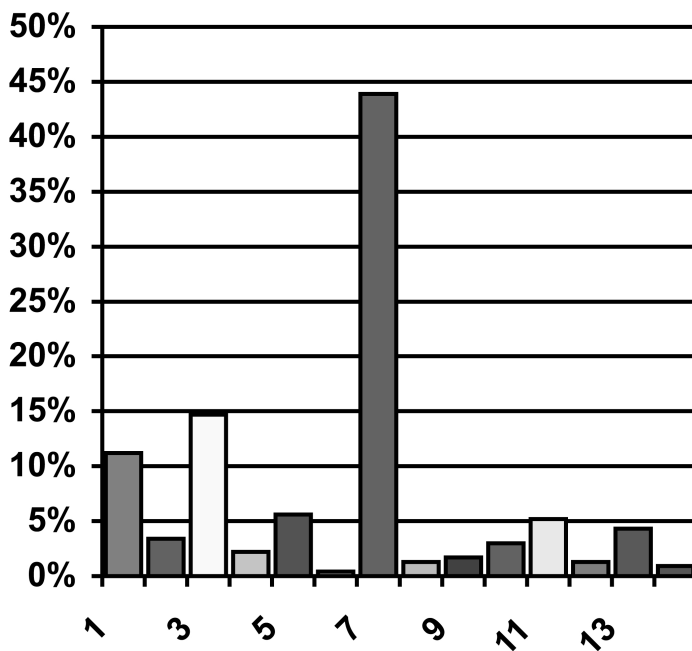


Gráfico 1

Distribución de estudiantes según el grupo cultural de procedencia

Como se puede observar, en esta tabla la mayor parte de los estudiantes pertenecen al grupo mayoritario o denominado «nacional». Aunque los gitanos, trabajadores temporeros o algunos judíos son españoles, representan grupos étnicos o culturales diferentes y, por tanto, se incluyen a sí mismos en categorías diferentes. El elevado porcentaje de «nacionales» refleja la distribución de los diferentes grupos culturales y su proporción en las aulas observadas. Los gitanos y árabes son también bastante representativos y, aunque estas cifras muestran una mayor proporción de árabes, como sucedía en alguna de las clases que formaban parte de nuestra investigación, los gitanos constituyen un grupo mayor en nuestro país. En algunas áreas, pueden representar hasta la mitad de la población —o incluso más— de un centro.

Profesores

El grupo de profesores de la muestra (los que fueron observados), estaba integrado en su totalidad por españoles (tener la nacionalidad española constituye un requisito para convertirse en profesor de centros públicos y no había ninguno de

otros grupos étnicos como puede ser el de los gitanos) y en su mayor parte mujeres con edades comprendidas entre los 36 y 45 años (únicamente el 20% eran hombres). Un alto porcentaje había realizado prácticas además de su formación inicial como profesores (licenciatura), en algunos casos estudios de postgrado. Por lo que respecta a la formación en materias relacionadas con la diversidad, la mitad de los profesores habían realizado algún curso sobre este tema, mientras que la otra mitad no había recibido información específica.

Centros

Los 32 centros que tomaron parte en el estudio eran centros públicos, en los que se impartía educación primaria y secundaria obligatoria. La mayoría pertenecían a entornos urbanos, y sólo una minoría se encontraba en zonas rurales.

Padres (o tutores)

La mayor parte de los padres, con edades comprendidas entre los 36 y los 45 años, formaban parte de una estructura familiar jerárquica —ya fuese matriarcal o patriarcal— y tenían estudios primarios o carecían de ellos. Únicamente el 10% había recibido educación secundaria mientras que un 15% de los hombres y un 8% de las mujeres eran universitarios. La mayor parte pertenecían a la clase media-baja. Sus expectativas en relación con la escolarización de sus hijos eran normalmente elevadas, aunque algunos tenían sus dudas.

Comunidad de referencia

Los grupos sociales o comunidades de referencia a los que pertenecen los estudiantes y sus familias tienen un impacto reducido en el resto de la comunidad; la lengua más hablada es el español (75%), seguida del árabe (11,6%) y del portugués (7,6%), y su acceso a los recursos se considera medio-bajo.

Perfil global de los centros / Adopción del enfoque intercultural en el programa del centro

Tomando como referencia el enfoque intercultural defendido en esta investigación, presentado igualmente en el marco teórico de este artículo, su adopción por parte del centro habrá de verse reflejado tanto en la propia documentación escolar, como en el clima educativo de la institución, las técnicas de diagnóstico y evaluación empleadas y las relaciones mantenidas entre escuela y familia.

Mediante el análisis de los documentos oficiales del centro y a través de la entrevista con el director, obtuvimos la siguiente información en relación con las referencias explícitas a las cuestiones interculturales: participación de grupos culturales diversos en decisiones importantes e implementación de programas específicos (orientación, programas interculturales, etc.).

TABLA 2
NIVELES DE ADOPCIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS CENTROS

	Referencia a cuestiones interculturales en:			Participación de diferentes grupos culturales	Acciones específicas o programas interculturales
	Objetivos	Programa	Informe anual		
Nunca	50%	41,7%	43,5%	45,8%	37,5%
Algunas veces	41,7%	41,7%	34,8%	37,5%	41,7%
Periódicamente	8,3%	16,7%	17,4%	12,5%	16,7%
Siempre			4,3%	4,2%	4,2%

Como se puede observar, los contextos escolares analizados tienen en común la escasa o nula referencia a cuestiones interculturales en sus *objetivos*, *programa escolar/diseño curricular*, *informe anual*, y hay escasas evidencias de participación de grupos culturales diferentes o de acciones específicas que fomenten las prácticas interculturales. Cuando estas cuestiones se mencionan, se hace normalmente mediante expresiones imprecisas como «respeto a las diferencias», «integración social», o «fomento de la igualdad de oportunidades». Algunos centros hacen referencias explícitas a aspectos interculturales en sus objetivos, programas e informe anual; afirman que hay cierto grado de participación de grupos diversos desde un punto de vista cultural e implementan programas específicos relacionados con la diversidad cultural⁵.

Clima educativo

Los observadores externos utilizaron escalas de observación que proporcionaran información sobre prácticas implementadas con mucha o poca frecuencia en el centro. El anexo incluye un ejemplo de esta escala, así como los resultados obtenidos en porcentajes. El 0 corresponde a actividades o prácticas que no se observaron *nunca*, el 1 a las observadas pocas veces, el 2 a actividades observadas con frecuencia, y el 3 a aquellas que se producen siempre en situaciones diferentes, ajustándose por tanto a nuestra propuesta. Mediante el análisis de los datos obtenidos, interpretamos que los centros que mejor se ajustaban a nuestro modelo intercultural eran aquellos (entre el 20% y el

⁵ La mayor parte de estos programas tienen que ver con la «educación compensatoria», ya sea general, o dirigida específicamente a minorías étnicas. Los estudiantes inmigrantes y étnicamente diversos son colocados en clases especiales con otros niños en situación de «riesgo», o con dificultades de lectura y escritura, para que aprendan las destrezas básicas. Dos de los programas analizados se centraron en la enseñanza del español como segunda lengua, y en uno de los centros había un acuerdo de cooperación entre los ministerios portugués y español de educación para enseñar portugués durante las horas lectivas de forma voluntaria a todos los niños, portugueses o no. Se trata de un ejemplo de una lengua extranjera minoritaria (el inglés o el francés se enseñan de forma habitual), que se enseñó a todos los niños y no únicamente a los de la cultura minoritaria.

50% de los centros) que alcanzaron una puntuación de 3 (observadas siempre) en algunas de los siguientes puntos o actividades: utilización de un enfoque multidisciplinar en el diseño e implementación del programa y aprovechamiento de los recursos de la comunidad local; implementación de estrategias de enseñanza como la formación de grupos heterogéneos, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje; lucha contra la discriminación y el racismo haciendo especial hincapié en la clasificación de mitos asociados con ciertos grupos y estereotipos; desarrollo de habilidades sociales y fomento de normas que respaldan y legitiman la diversidad cultural; y utilización de técnicas de evaluación imparciales para evitar la discriminación.

Evaluación y diagnóstico

La valoración y evaluación de los estudiantes debería tener en cuenta las diferencias culturales entre ellos, de tal forma que las decisiones derivadas del proceso de valoración (inscripción en grupos especiales, programas generales o compensatorio) se pospongan al menos dos años desde el inicio de la escolarización. Los tests y otros instrumentos de valoración deberían realizarse en la lengua materna del niño y los resultados deben compararse con los de los niños de la misma edad y grupo cultural. Resulta también importante analizar cómo procesa el estudiante las ideas en su lengua materna y evaluar la mejora en dimensiones específicas en lugar de hacerlo en relación con un patrón ideal que deba ser alcanzado por todos los estudiantes al mismo tiempo. Consideramos que estas estrategias o prácticas son extremadamente importantes para evitar la parcialidad cultural. Sin embargo, más del 50% de los centros observados *nunca* las realizaron. Únicamente entre el 10% y el 35% tenía una puntuación de 3 en alguna de ellas. Este hecho pone de manifiesto que la mayor parte de los centros normalmente no son sensibles a las diferencias culturales, ni adoptan una perspectiva intercultural sistemática en sus prácticas de valoración y evaluación.

Vínculos centro-familia

Por lo que respecta a los vínculos entre el centro y la familia, sería necesario fomentar prácticas que actualmente *no* se llevan a cabo en *ninguno* de los centros observados. Por ejemplo, recurrir a mediadores y voluntarios que pueden interpretar la información proporcionada por los padres/profesores y hacer que sea comprensible para ambos. Los mediadores son personas que conocen más de dos culturas: por ejemplo la del centro y la de cierto grupo minoritario. Pueden pertenecer a la familia o ser profesionales cualificados. Las autoras de este artículo están actualmente realizando un proyecto de investigación dirigido a definir mejor el papel de estos profesionales en contextos educativos.

Resulta también esencial proporcionar información importante en la lengua de la familia, cuando es diferente de la «oficial», y animar a los padres de grupos diversos a que tomen parte en actividades, así como en decisiones importantes adoptadas por los consejos escolares. Según se ha señalado, los centros no satisfacen las necesidades de los grupos minoritarios ni de los estudiantes diversos desde un punto de

vista cultural, y una de las razones que explican esta circunstancia es que sus necesidades y opiniones no son tenidas en cuenta a la hora de tomar las decisiones importantes. Si se animase a los padres y a sus hijos, como se hace con los de la cultura mayoritaria, a dar sus opiniones sobre aspectos que las afectan y, en la medida de lo posible, fuesen tenidas en cuenta, podrían sentirse implicados en las normas y objetivos del centro.

Actitudes en relación con la diversidad cultural y el conocimiento de otros grupos

Estudiantes

Las opiniones y actitudes de los estudiantes en relación con las diferencias culturales así como sus expectativas educativas fueron obtenidas a través de las entrevistas y los cuestionarios. Al igual que lo hicieron sus padres cuando se les preguntó sobre las creencias y tradiciones significativas de sus culturas, la mayor parte de ellos se refirieron a tradiciones religiosas, independientemente de cual fuera su religión. «*En mi clase tenemos de todo menos ateos*» dice uno de los niños. Consideran que las vacaciones y ceremonias (ir a la iglesia, Navidades, Semana Santa, fin del Ramadan, la Fiesta del Cordero...) forman parte de su cultura, al igual que las celebraciones familiares como bodas, bautizos o cumpleaños. Los estudiantes musulmanes y gitanos cuentan como sus bodas duran 3 o 4 días, a diferencia de las católicas. Algunos niños también añadieron ferias locales. La religión parece ser el elemento más importante de la identidad de grupo, y normalmente no mencionan otras costumbres, salvo las diferencias lingüísticas como veremos más adelante. Con carácter excepcional, dos de ellos especificaron entre sus tradiciones: «*Los padres van al bar y los chicos juegan al fútbol*».

La lengua, junto con la religión, constituye también una diferencia percibida entre grupos «*soy católico, hablo español*». Un niño se refiere a los marroquíes diciendo: «*hablan de forma muy diferente a nosotros, y escriben hacia atrás*». Un muchacho musulmán afirma «*los cristianos adoran a un profeta llamado Jesús y comen cerdo. Su idioma es el español*». La cuestión lingüística es esencial, especialmente para los niños extranjeros cuya lengua materna no es el castellano y que son conscientes de su desventaja. El aprendizaje de la lengua y de la cultura del país anfitrión se percibe como una de las formas más eficaces de integración. De la forma en que funcionan los centros educativos, la lengua representa un handicap importante para un aprendizaje eficaz. Los niños lamentan que «*la historia y tradiciones de mi país no se enseñan*». Otro señala que «*no me dejan hablar en árabe*» o «*hablo español, pero los cristianos no hablan árabe*», «*el árabe debería enseñarse junto con otras lenguas extranjeras*».

El color de la piel se menciona como un signo de diferencia entre gitanos y payos —pero sólo por la mayoría de blancos— «*los gitanos tienen la piel más oscura que nosotros*»; mientras que en la mayor parte de los casos los niños gitanos enfatizan sus valores, costumbres e identidad como grupo. En nuestra sociedad hay una gran discriminación de los gitanos y esto se refleja en los centros. Los comentarios de los niños no gitanos son con frecuencia, y con pocas excepciones, muy peyorativos hacia ellos. Por ejemplo, aunque normalmente es la mayoría blanca la que muestra este desprecio,

un muchacho musulmán afirmó «*los cristianos son muy diferentes de los musulmanes. Pero son buenos y van a la iglesia. Algunos gitanos son malos y muy raros*». Una niña gitana escribe «*nuestras maneras son muy diferentes de las de los payos, nos gusta estar juntos, nos ayudamos los unos a los otros. Mucha gente cree que somos malos, pero no es verdad. Conservamos nuestro mundo*».

Conocimiento de los diversos grupos culturales y actitudes en relación con la diversidad cultural

Profesores

Centrándonos en la información cualitativa, podemos destacar que, en general, los profesores entrevistados reconocen que tienen una información muy escasa sobre los grupos culturales identificados, principalmente si hablan o no castellano, y aspectos externos como el vestido y la alimentación típica. La mayor parte de lo que saben procede del contacto diario y, en palabras de uno de los profesores, de lo que los «estudiantes dicen». En algunos casos los profesores cuentan experiencias vividas: «*he trabajado con gitanos*», «*soy especialista en geografía e historia*», «*he viajado a Marruecos*», «*he dado clases a hijos de inmigrantes españoles en Alemania*». Los profesores se consideran bien informados cuando viven entre los grupos descritos. Como puede ser el caso del conocimiento de un profesor en Ceuta en relación con los estudiantes árabes; u otra profesora nacida en el pueblo en el que trabaja, que considera que conoce a los hijos de los trabajadores temporeros.

La mayor parte de los profesores admiten que tienen escasa o nula formación para trabajar con estudiantes culturalmente diversos, que carecen de las estrategias pedagógicas necesarias que les permitan obtener unos buenos resultados con estos estudiantes. Por lo que respecta a sus actitudes en relación con las diferencias culturales y la forma en que se abordan en la educación, las perciben como un problema cuando hay conflictos o cuando el rendimiento académicos es bajo. El bajo rendimiento académico de los hijos de inmigrantes se justifica por sus dificultades con el idioma. En el caso de los niños gitanos, en opinión de muchos profesores, su reducida asistencia, la falta de estímulos en el hogar, y las dificultades para adquirir los libros de texto y otros materiales escolares, explican su bajo rendimiento.

Enfatizan también la buena relación que existe entre ellos y sus estudiantes y consideran que no hay racismo. No creen que la cultura sea una dimensión que establezca de hecho diferencias entre estudiantes, o al menos esta idea no forma parte de su discurso. Incluso intentan evitar hablar sobre las diferencias, puesto que consideran que el hecho de hablar de ellos favorece que se mantengan. Algunos profesores nos dijeron que «*tratan a todo el mundo por igual, no establecen diferencias, fomentan la igualdad*».

Expectativas de los padres en relación con la educación

Por lo que respecta a los padres, nos gustaría sólo señalar sus altas expectativas en relación con la educación de sus hijos. Los objetivos de los padres del grupo mayorita-

rio de clase media o inmigrantes con un alto nivel educativo (en su mayoría procedentes de Europa del Este), están relacionados con el desarrollo integral de sus hijos, con el hecho de que lleguen a ser *buenos ciudadanos*, y también con su acceso al mercado laboral. La mayor parte de los gitanos y de los padres de renta baja esperaban que sus hijos aprendieran a leer y escribir. Algunos expresaron también su preocupación por que sus hijos encontrasen un buen trabajo en el futuro. Un padre gitano admitió que muchos de ellos no querían que sus hijos fuesen al colegio, porque tenían miedo de que perdiesen sus tradiciones y valores: «*en el colegio se les enseña a ser payos*».

Cuando se les preguntó sobre su participación en las actividades escolares y en la toma de decisiones, la mayor parte de ellos consideraban que no podían hacer ninguna contribución importante al centro y que no querían interferir con los profesores. La frase «*hacen un buen trabajo, mejor de lo que lo haría yo*» resume algunos de sus comentarios.

Relaciones entre las dimensiones escolares y los resultados de los alumnos

Se ha elaborado un modelo relacional que describe posibles vinculaciones entre las variables analizadas y que explica los resultados obtenidos por los alumnos de grupos culturales diferentes y sus profesores en las dimensiones consideradas críticas para la investigación, (figura 1), y que pone de manifiesto las conexiones internas evidenciadas por algunas variables (\Leftrightarrow) y la existencia de diferencias estadísticas identificativas (*).

El modelo muestra que el éxito académico está principalmente relacionado con tres variables críticas —logro en español, expediente académico y logro en ciencias sociales— sin ninguna relación con la competencia intercultural. Esto explica, en parte, las diferencias en los resultados académicos logrados por los diferentes grupos culturales identificados, ya que por lo que respecta a las características y capacidades de los estudiantes, el rendimiento académico está relacionado con el componente emocional, las destrezas intelectuales y la creatividad. Un hecho significativo es la ausencia de relación entre el rendimiento/logro académico y la comunicación intercultural de los alumnos, lo que sugiere que estas variables «actúan» independientemente la una de la otra.

La lengua, la influencia social y al acceso a los recursos comunitarios por parte de la familia, así como la estructura familiar son elementos notablemente relacionados con el grupo cultural de los alumnos. Otras variables relacionadas son la comunicación intercultural, el rendimiento general (con diferencias acusadas entre grupos) y la competencia en español. No se muestran diferencias entre grupos en función de las características de los estudiantes, las habilidades y los estilos de aprendizaje. El estilo de enseñanza de los profesores guarda una marcada relación con la competencia de comunicación intercultural de los estudiantes, aunque no podemos determinar en qué sentido y forma se produce. De igual manera, el estilo de enseñanza se relaciona con variables incluidas como dimensiones del clima escolar. Finalmente, los grupos culturales identificados se caracterizan y diferencian en función de tres variables críticas: lengua, influencia social y acceso a los recursos sociales disponibles.

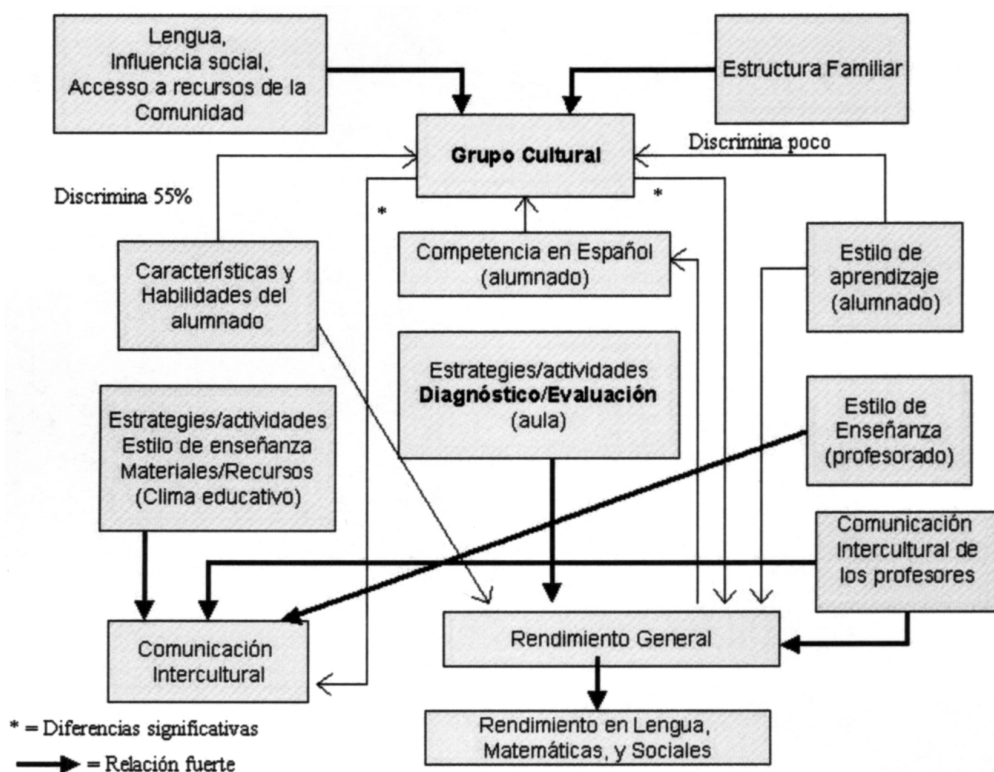


Figura 1
Estructura relacional del modelo

Esperamos utilizar este modelo provisional como punto de partida para formular nuevas hipótesis que nos permitan describir relaciones significativas entre las variables e identificar variables críticas que expliquen las diferencias en los resultados escolares de los estudiantes pertenecientes a grupos culturales diversos.

CONSIDERACIONES FINALES

Actualmente no tenemos razones suficientes para pensar que el tratamiento dado a la diversidad cultural sea el más adecuado; en cualquier caso, está lejos de lo que ha venido en llamarse educación intercultural. Los conceptos de *diferencia*, *diversidad* y *programas interculturales* son muy populares en el discurso educativo actual, pero más como elementos retóricos que como prácticas reales. Se han adoptado medidas superficiales para resolver lo que muchas personas consideran un «problema» (la escolarización de niños inmigrantes) pero las iniciativas adoptadas hasta la fecha no satisfacen adecuadamente los requisitos de los alumnos culturalmente diversos. Los sistemas educativos, sus agentes e instituciones, no parecen comprender la necesidad de superar

las medidas superficiales fomentando en su lugar un cambio real que afecte a la cultura arraigada en los centros.

Los centros contribuyen a la discriminación de diversos grupos a través de muchas de sus prácticas, que pueden ser explícitas (currículum formal) o implícitas (currículum «oculto»). Transmiten una cultura «oficial» que refleja los valores, creencias y visiones del mundo de la cultura general o mayoritaria, sin tener en cuenta la de los grupos minoritarios, o la de los estudiantes de renta baja. Resulta especialmente preocupante la actitud del profesorado cuando intenta hacer invisible la diferencia cultural como forma de garantizar o entender la igualdad de oportunidades.

De los resultados obtenidos en el estudio en relación con el clima educativo y de las entrevistas con los estudiantes y profesores resulta evidente que, al menos en los centros observados, no se está aplicando un enfoque intercultural. Las actividades llevadas a cabo por los centros son las relacionadas con la celebración de acontecimientos sociales (vacaciones, ferias, exposiciones, visitas de campo, excursiones). Sin embargo, para superar las visiones parciales y superficiales de las culturas en contacto, el currículum debería incluir actividades continuas y sistemáticas que fomentaran aquellos componentes esenciales que establecen de hecho diferencias entre los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y en sus logros académicos.

Entre otras estrategias, sería necesario dar a los estudiantes la oportunidad de establecer sus propias actividades de aprendizaje y utilizar intereses comunes y proyectos de trabajo; poner en práctica diferentes estilos de enseñanza, fomentar la adquisición de competencias interculturales mediante simulaciones, discusiones, trabajo en equipo; prevenir dificultades de adaptación, fomentar la utilización de patrones de comunicación relacionados con los de la familia; inducir a los estudiantes a la actividad conceptual; y enseñar a *todos* los estudiantes de forma diferente, no sólo a los «especiales» o a los que pertenecen a grupos minoritarios.

Los programas o acciones compensatorios son válidos únicamente si se diseñan y aplican tras una valoración adecuada de las necesidades y si se utiliza un enfoque intercultural por parte de todos los participantes en el proceso educativo y éste llega a la comunidad. Las iniciativas de educación compensatoria llevadas a cabo en los centros —incluso aquellas erróneamente denominadas interculturales— responden a un pensamiento monolítico y uniforme, que reproduce las estrategias utilizadas con estudiantes con dificultades de aprendizaje, lo que significa un ritmo más lento en el proceso de enseñanza y expectativas/demandas inferiores con relación a los objetivos a alcanzar en áreas básicas.

La perspectiva intercultural no debe considerarse como una fórmula monolítica transferible de un contexto escolar a otro; se trata por el contrario de un conjunto de recomendaciones que afectan a todas las decisiones y dimensiones del entorno escolar. El objetivo último sería transformar los centros educativos de forma que todos los estudiantes, independientemente del grupo social y cultural al que pertenezcan, tengan un acceso real a una educación de alta calidad. Para ello, son necesarios cambios en el sistema educativo que afecten al currículum, los contenidos, los materiales y el resto de las dimensiones de la educación, así como a los procesos a través de los cuales el conocimiento se construye y legitima. Asimismo, se necesita cambiar también las formas de

relación que se producen entre los distintos agentes que forman parte del centro educativo. Como señala Armendáriz (2000: 61): «Las escuelas deben ir más allá de un tratamiento superficial de la diversidad introduciendo un enfoque plural, sin sesgos e integrado en todos los niveles del sistema educativo».

Sobre la base de los resultados y del modelo relacional provisional obtenido en el proyecto de investigación, las cuestiones suscitadas y el interés mostrado por algunos profesores, pensamos seguir trabajando en las siguientes cuestiones:

- Validación del modelo relacional en diferentes contextos educativos multiculturales.
- Desarrollo de procesos de investigación-acción que impliquen a profesores en ejercicio, incidiendo en el desarrollo y aplicación de programas y estrategias interculturales apropiados en contextos específicos.

REFERENCIAS

- Aguado, M.T. (1995). Investigación en Educación Multicultural: limitaciones y perspectivas. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Intercultural para la Paz*. UNED/Ayuntamiento de Ceuta, 23-26 abril.
- Aguado, M.T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. *Educación Intercultural. Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 247-271.
- Aguado, T.; Gil, J.A.; Jiménez-Frías, R.A.; Sacristán, A.; Ballesteros, B.; Malik, B. y Sánchez, M.F. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. Madrid. CIDE/MEC.
- Álvarez, A. & Wertsch, P. (1996). *Investigación socio-cultural en educación*. Madrid. Jornadas sobre Estudios Socio Culturales.
- Ahmed Ijaz, M. (1982). We can change our children's racial attitudes. En *Multiculturalism*, 5, 2, 11-17.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York. Routledge.
- Armendáriz, A.L. (2000). The impact of racial prejudice on the socialization of Mexican American students in the public schools. *Equity & Excellence in Education*, 33 (3), 59-63.
- Arroyo, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del curriculum intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 153-18.
- Banks, J.A. (1996). Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice. In Banks, J.A. & McGee Baks, Ch. A. (Eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. (pp. 3-23) Nueva York. McMillan Pub.
- Bartolomé, M. et al. (1992). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. Barcelona. CIDE, Universidad de Barcelona.
- Bartolomé, M. et al. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. Informe de investigación. Madrid. CIDE.
- Bartolomé, M. et al. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedesc Ed.

- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom. A critical for bicultural Education*. Nueva York. New York University Press.
- Darling-Hammond, L. (1992). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternate certification for teachers». *Peabody Journal of Education*, 67 (3), 123-154.
- Díaz Aguado, M.J. & Baraja, A. (1994). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid. CIDE.
- Díaz Aguado, M.J. (1995). *Educación Multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Proyecto de investigación. Madrid. CIDE.
- Flecha, R. (1992). Reforma: diversidad y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 198 (6567).
- García Castaño, F. & P, R.A. (1993). Some reflections on the Spanish Case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4 (2), 67-80.
- Jimeno, J. (1991). Curriculum y diversidad cultural. Ponencia en 11^ª Jornadas de Enseñantes de Gitanos. Valencia. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Gordon, B.M. (1996). Knowledge construction, competing critical theories and education. In Banks, J.A. & McGee Banks, Ch.A. (eds): *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 184-199). Nueva York. McMillan Pub.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. (1986). Race, class and gender in education research: an argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56 (2), 195-211.
- Grañeras, M. et al. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid. MEC/CIDE.
- Hammersley, M. & Woods, P. (1992). *Gender and Ethnicity in Schools*. Londres. Routledge.
- How, K.R. (1997). *Understanding Equal Educational Opportunity. Social Justice, Democracy and Schooling*. New York. Teachers College Press.
- INCE (1998). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria. Diagnóstico del Sistema Educativo, 1997*. Madrid. MEC.
- Jandt, F.E. (1995). *Intercultural Communication*. Londres. Sage Pub.
- Kehoe, J.W. (1984). *A handbook for enhancing the Multicultural Climate of the School*. Western educational development group, Faculty of Education, University of British Columbia.
- Lévine, D.V. y Lezotte, L.W. (1996). *Effective Schools Research*. En J.A. Banks y Ch.A. McGee Banks, (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 525-547). Nueva York. McMillan Pub.
- Lluch, X. & Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid. MEC.
- Malik, B. (2000). Intercultural Competencies and Strategies in Guidance: Tools for Intervention in Schools. Ponencia presentada en la Conferencia de la IAEVG *Guidance for Education, Career and Employment: New Challenges*, Berlin, 29 de Agosto-1 de Septiembre.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. Nueva York. Longman.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New haven, C.T.: Yale University.

- Ogbu, J.U. (1988). Class stratification, racial stratification, and schooling. In Weiss, L. (Ed.), *Class, race & gender in American education* (pp. 63-82). Nueva York. State University of New York Press.
- Padilla, A.M. y Lindholm, K.J. (1996). Quantitative educational research with ethnic minorities. En J.A. Banks y Ch.A. McGee Banks, (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 97-115). New York. McMillan Pub.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). Legitimizing or deligitimating new forms of racism. Role of researchers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, VII (1&2), 77-100.
- Torres Santomé, X. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, 264 30-34.
- Woods, P. & Grugeon, E. (1990). Pupils and race integration and desintegration in Primary Schools. *British Journal of Sociology of Education*. 11(3), 309-326.

ANEXO I

Este anexo incluye, por ejemplo, la escala utilizada para evaluar el clima intercultural del centro y un gráfico que ilustra las frecuencias de las puntuaciones de cada ítem teniendo en cuenta todos los centros observados. La publicación de la investigación incluye el conjunto de instrumentos utilizados.

TABLA A1
FRECUENCIA DE PUNTUACIONES PARA CADA ÍTEM EN LA DIMENSIÓN
DEL CLIMA EDUCATIVO DEL CENTRO

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
CLIMA EDUCATIVO (CE)	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. El respeto y la atención al pluralismo cultural presente en la institución están arraigados en la cultura del centro y afectan a todas las decisiones de forma permanente y generalizada.	9	45%	4	20%	6	30%	1	5%
2. Las normas del centro, la organización y la planificación reflejan y fomentan las interacciones interculturales, así como el entendimiento mutuo entre todos los estudiantes, profesores y demás personal del centro.	4	20%	7	35%	7	35%	2	10%
3. El personal (profesores; administradores; etc.) refleja el pluralismo cultural presente en la sociedad (perteneciente a grupos culturales diferentes).	10	50%	5	25%	3	15%	2	10%
4. El centro toma parte de forma sistemática y continua en programas de formación sobre diversidad cultural y/o prácticas innovadoras.	10	50%	7	35%	1	5%	2	10%
5. El currículum responde a los diferentes estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes que forman la comunidad escolar.	7	35%	6	30%	5	25%	2	10%
6. Se ofrecen de forma continua oportunidades a los estudiantes para que desarrollen un mejor concepto de sí mismos y una mayor autoestima.	5	25%	5	25%	10	50%	0	0%
7. Se informa a todas las personas involucradas (profesores, padres, estudiantes, orientadores, personal administrativo) sobre las experiencias personales/académicas de los grupos culturales minoritarios y se les ayuda a comprenderlos.	10	50%	4	20%	6	30%	0	0%
8. Se analizan y exploran las opciones culturales presentes en la sociedad (diferentes estilos de vida, valores, creencias, etc.).	7	35%	6	30%	5	25%	2	10%
9. Se fomentan como recurso educativo los valores, actitudes y comportamientos que favorecen el pluralismo cultural.	2	10%	7	35%	8	40%	3	15%
10. Se desarrollan las capacidades de toma de decisiones y de participación social.	4	20%	6	30%	7	35%	3	15%
11. Se favorece la capacidad para desarrollar interacciones eficaces tanto verbales como no verbales entre grupos culturales.	7	35%	7	35%	5	25%	1	5%

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
CLIMA EDUCATIVO (CE)	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
12. Entre las actividades del centro se incluyen actividades cuyos objetivos y participantes responden a la diversidad cultural de la institución.	10	50%	7	35%	1	5%	2	10%
13. Dichas actividades se llevan a cabo de forma sistemática y no esporádica.	12	60%	5	25%	2	10%	1	5%
14. Se estudian las características y necesidades educativas de los diferentes grupos culturales.	8	40%	7	35%	3	15%	2	10%
15. Se utiliza un enfoque multidisciplinar (profesores de diferentes departamentos, niveles y funciones) para el diseño y aplicación del programa escolar, el proyecto o el plan educativo.	8	40%	1	5%	6	30%	5	25%
16. Se adopta un enfoque comparativo para estudiar los diferentes grupos culturales para evitar colocar a uno de ellos como patrón de referencia.	10	50%	5	25%	1	5%	4	20%
17. Los acontecimientos, situaciones y conflictos se interpretan desde diferentes puntos de vista y teniendo en cuenta los intereses de los grupos involucrados.	8	40%	4	20%	5	25%	3	15%
18. El modelo ideal de educación multicultural al que esperamos responder está conceptualizado (marco teórico, objetivos, consecuencias, sociedad y persona «ideales»).	11	55%	4	20%	2	10%	3	15%
19. Se proporcionan oportunidades para participar en expresiones estéticas y de otro tipo de los diferentes grupos culturales en el propio currículum y no como actividades paralelas.	10	50%	7	35%	3	15%	0	0%
20. Se tienen en cuenta los sistemas lingüísticos y de comunicación de los diferentes grupos culturales en contacto (gestos, normas de cortesía, comunicación no verbal, etc.).	14	70%	2	10%	3	15%	1	5%
21. Se utilizan recursos de la comunidad local (asociaciones, actividades, espacios de reunión, innovaciones en la ciudad).	5	25%	2	10%	8	40%	5	25%
22. Se adaptan y/o elaboran procedimientos adecuados de evaluación individual e institucional para evitar instrumentos y evaluaciones tendenciosos desde un punto de vista cultural.	8	40%	1	5%	6	30%	5	25%
23. Se lleva a cabo una evaluación sistemática de los objetivos, métodos y materiales utilizados teniendo en cuenta el proyecto educativo/programa de la institución.	8	40%	3	15%	5	25%	4	20%

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
CLIMA EDUCATIVO (CE)	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
24. Las estrategias y métodos se adaptan a las capacidades y estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes.	5	25%	4	20%	8	40%	3	15%
25. Las prácticas de enseñanza incluyen grupos heterogéneos, capacidades mixtas, ayuda mutua, aprendizaje cooperativo, participación en diferentes proyectos, autoaprendizaje, etc.	6	30%	2	10%	7	35%	5	25%
26. Se proporcionan experiencias y contenidos que son significativos para los participantes (relacionados con una experiencia vital y académica).	6	30%	7	35%	5	25%	2	10%
27. Los profesores reciben una formación específica relacionada con las cuestiones de la diversidad y sobre cómo tratar la diversidad cultural presente en la institución educativa.	14	70%	5	25%	1	5%	0	0%
28. La planificación y el desarrollo contenidos en el programa/ plan escolar abordan y tienen en cuenta las características socioculturales de los estudiantes en su contexto: lengua, cultura, expectativas, intereses, motivación.	8	40%	4	20%	6	30%	2	10%
29. Se fomentan los vínculos entre el centro, el hogar, la comunidad mediante la realización de actividades como: asambleas, discusiones de grupos, entrevistas, visitas, talleres para familias, excursiones, etc. Especificar cuales.	4	20%	8	40%	5	25%	3	15%
30. Se fomenta la conciencia cultural y la toma de conciencia de la diversidad de ideas, valores, visiones del mundo, prácticas y experiencias de los grupos culturales en contacto.	8	40%	5	25%	4	20%	3	15%
31. Se fomenta la competencia intercultural entendida como la habilidad de interpretar la comunicación intencionada, los signos inconscientes, los comportamientos y hábitos de culturas diferentes.	12	60%	4	20%	4	20%	0	0%
32. Se lucha contra la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en la clarificación de mitos y estereotipos asociados con grupos específicos. Se subrayan las similitudes humanas, en lugar de las diferencias.	5	25%	3	15%	3	15%	9	45%
33. El mundo se muestra como un ecosistema muy interrelacionado sujeto a efectos inesperados derivados de acontecimientos aislados.	10	50%	0	0%	6	30%	4	20%

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
CLIMA EDUCATIVO (CE)	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
34. Se desarrollan las capacidades de acción social fomentando un sentido de la eficacia personal y de la responsabilidad global. El objetivo es educar a los futuros adultos para que desempeñen un papel activo en la sociedad.	4	20%	3	15%	6	30%	7	35%
35. El personal (profesores, trabajadores administrativos, directivos y otros profesionales) tiene valores y actitudes democráticas (participación, libertad, igualdad de oportunidades y resultados).	5	25%	1	5%	4	20%	10	50%
36. Se fomentan las normas (disciplina y comportamiento) y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural.	7	35%	3	15%	6	30%	4	20%
37. Los procedimientos de valoración y evaluación fomentan la igualdad, evitando la clasificación y discriminación derivada de tests y otros instrumentos tendenciosos desde un punto de vista cultural.	8	40%	3	15%	2	10%	7	35%
38. Los materiales educativos presentan los diferentes puntos de vista culturales sobre conceptos, resultados y problemas incluidos en los contenidos del programa.	10	50%	4	20%	5	25%	1	5%
39. Se valora y fomenta el pluralismo lingüístico (se enseña una segunda lengua, se utilizan y fomentan expresiones de los grupos presentes en la institución, etc.).	10	50%	5	25%	4	20%	1	5%
40. Estudiantes/padres/profesores de los diferentes grupos culturales toman parte en los órganos de participación y representación para la toma de decisiones importantes (consejo escolar, comités, APAS).	9	45%	5	25%	1	5%	5	25%

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2001.

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2002.

LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS PREVIAS Y EL APOYO FAMILIAR EN LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD

Pilar Figuera, Imma Dorio y Àngel Forner

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este estudio trata de acercarnos a la comprensión del estudiante en el inicio de la vida universitaria. Se analizan las características de la integración y del éxito en su transición en una muestra de 1.382 estudiantes que accedieron a distintas titulaciones de la Universidad de Barcelona, los cursos 1998 y 1999, a través del método de la encuesta. Teniendo en cuenta variables relativas a los contextos académico y familiar, en el sentido del bagaje previo del alumno y del soporte afectivo y efectivo de su entorno próximo; se pone de manifiesto el importante aporte que constituye la experiencia académica previa del alumno para resolver satisfactoriamente su transición a la universidad, así como el valor del apoyo familiar tanto para las expectativas de logro como para la motivación ante los estudios universitarios.

Palabras clave: *transición a la universidad, acceso a la universidad, motivación y logro en los estudios universitarios.*

ABSTRACT

This research tries to present an approach towards students' comprehension at the beginning of their university lives. The characteristics of integration and success in their transition are analysed through a survey with a sampling of 1.382 students who entered the University of Barcelona attending different courses and degrees in the academic years 1998 and 1999. Taking into account the variables related to the academic and familiar contexts, that is to say, the students' background and the affective and effective support of their environment, it is evident that the students' previous academic experience is essential to solve their transition towards university satisfactorily as well as their family support not

only to meet their achievement expectancies but also as a way towards motivation regarding their university studies.

Key word: *transition towards university, access to university, motivation and achievement in university studies.*

INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos de transición no es reciente. Desde hace décadas la investigación psicológica ha descrito etapas de discontinuidad en las trayectorias vitales. En el ámbito de las transiciones académicas, el estudio de la transición bachillerato-universidad, aun siendo un tema que está despertando el interés de la comunidad universitaria (Figuera y Torrado, 2000; Forner y otros, 2000), ha tendido poca tradición en nuestro país, siendo en general estudios muy parciales que se han centrado en situaciones o casuísticas específicas del proceso (la demanda de estudios, la elección, el rendimiento), sobre todo en comparación a la importante documentación que en torno a esta temática existe en el contexto internacional, especialmente en el marco anglosajón donde constituye un área de estudio destacada (Pratt y otros, 2000; Solberg y otros, 1997, 1998; Terenzini, 1993; Torres y Solberg, 2001; Yorke, 1998).

Desde el año 1997 el grupo de investigación TRALS¹ ha centrado su objeto de estudio en la transición de los estudiantes de bachillerato (LOGSE) a la Universidad. A partir de un estudio longitudinal estructurado en tres momentos (I-acceso a la universidad, II-final del primer año y III-final del segundo año) se ha observado el proceso de transición de los estudiantes que accedieron a la Universidad de Barcelona en los cursos 98-99 y 99-00. El artículo presenta una parte de esta investigación dirigida al estudio del comportamiento de varios factores presentes en el momento de acceso a la universidad y que corresponde al análisis del momento I de esta investigación longitudinal².

En las siguientes páginas se realiza el análisis correspondiente a las variables de inicio del proceso de dicha transición, con la finalidad de poner a prueba algunas de las hipótesis presentes en los modelos teóricos actuales.

LA INTEGRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: UN RETO PARA EL ESTUDIANTE

La transición a la universidad es un proceso complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales. Entre ellos está la adaptación a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente. De hecho, son varias las investigaciones que han encontrado evidencias de que el tránsito resulta

1 Grupo de investigación sobre Transiciones Académicas y Laborales. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Universidad de Barcelona.

2 Este estudio ha contado con la colaboración de Marcelo Andrés Saravia, alumno de doctorado del Departamento MIDE.

para muchos estudiantes una experiencia compleja y estresante (Levitz y Noel, 1989, Pratt y otros, 2000) que llega a provocar sentimientos de inseguridad, reducción de la autoestima, sobrecarga de trabajo (Cutrona, 1982) y niveles de ansiedad muy elevados (Gerdes y Mallinckrodt, 1994).

El recién ingresado debe también generar un nuevo marco de relaciones sociales, en un contexto que no siempre favorece el proceso de socialización y creación de redes y grupos (masificación de las aulas, grupos diversos, desplazamientos del hogar, ...). Diversas investigaciones han mostrado que la capacidad de la persona para generar estas nuevas redes de soporte social determinan, en parte, el proceso global de adaptación a la universidad, pudiendo llegar a condicionar su decisión de abandonar (Austin y Martin citados por McGrath, Gutiérrez y Valadez, 2000). Algunos estudios intentan medir la adaptación de los estudiantes a la universidad a través de su intención de permanencia y de indicadores de salud y bienestar psicológico (Torres y Solberg, 2001). Estos cambios, la transición, resultan más estresantes para aquellos estudiantes que se desplazan de otras localidades y/o comunidades, o para aquellos que proceden de grupos minoritarios o poco reconocidos, y en aquellos a quienes el cambio exige la adaptación a un nuevo entorno y estilo de vida (separación del hogar familiar, autonomía, etnias minoritarias,...).

El estrés influye negativamente en la salud. Un evento, como por ejemplo la transición a la universidad, llega a ser estresante cuando la persona percibe que requiere invertir más recursos personales de los que percibe como disponibles (Hobfoll, 1989). Así los estudiantes experimentan estrés cuando perciben que una tarea académica requiere habilidades superiores a la capacidad que la persona cree que tiene para resolverla; estas situaciones pueden llegar a crónicas y desembocar en un fracaso de la transición.

El efecto de estos cambios, que son producidos en buena medida por la discontinuidad de ambientes educativos entre los subsistemas de formación secundaria y universitaria y el aumento de las demandas académicas (Pratt y otros, 2000), se ha visto hoy incrementado por la suma de otras variables que constituyen el caldo de cultivo de problemáticas añadidas. Entre ellas podemos citar el sentimiento de desinformación de los estudiantes de secundaria, a pesar de las acciones de orientación, o la desmotivación de estudiantes que no acceden a las carreras deseadas, unido a un conjunto de estereotipos sobre la vida universitaria, no siempre bien fundamentados. La variedad de situaciones posibles en el proceso de incorporación de los nuevos alumnos a la universidad suponen, para unos, un reto a superar y, para otros, un riesgo para su permanencia e integración (Rodríguez, Miranda, y Moya, 2001). Por último, los problemas derivados de la coincidencia en esta última etapa de dos reformas educativas, la reforma de la enseñanza secundaria (Ley de Calidad de la Educación) y la reforma universitaria (LOU).

La relevancia del estudio de la transición a la universidad va más allá de los cambios o retos del estudiante en particular. Basta pensar en el impacto social de los resultados de los estudiantes sobre los procesos de elección de los jóvenes de secundaria y sobre sus expectativas y actitudes (tasas de abandono o retraso académico de determinadas carreras). También, en el estrés personal y familiar que acompaña las

trayectorias de fracaso en la transición a la universidad y en el no menos importante despilfarro de recursos públicos que suponen las trayectorias de abandono o fracaso académico.

Características y factores de la transición a la universidad

La transición a la universidad se entiende como un proceso multifactorial. Como afirman Pancer y otros (2000), la «calidad» de la etapa inicial de integración en la universidad tiene un amplio margen de variabilidad, dependiendo de un conjunto de factores ambientales y contextuales.

Desde la perspectiva del estudiante, la transición bachillerato-universidad se conceptualiza como un proceso acumulativo, caracterizado por la interacción constante entre la persona y los entornos por los que transita, un proceso cuya resolución se ha de vincular a las situaciones personales, familiares, sociales, institucionales, de las historias particulares, y que se desarrolla de manera que la entrada en el mundo universitario viene precedida de un largo período preparatorio y seguido por un período de adaptación y ajuste al nuevo contexto. Para el estudiante el cambio implica el salto desde una etapa formativa previa (bachillerato) centrada en una exploración general de posibles campos de interés profesional, a la concreción (cristalización) de una opción que definirá los objetivos a conseguir en su proyecto profesional y vital, y el inicio de una nueva etapa de vida (la universitaria).

Las primeras experiencias en la universidad suelen adquirir una relevancia fundamental en la resolución de la transición. De hecho, suponen el primer balance de la «congruencia» de las opciones y elecciones del estudiante, y son esenciales para contrastar la adecuación de sus proyectos y expectativas a la realidad (Winston, 1990). La investigación previa ha puesto de manifiesto la importancia de estas primeras experiencias, de manera que las primeras semanas (los primeros tiempos) pueden ser críticos para explicar la adaptación a la universidad a largo término (Pratt y otros, 2000). Otros estudios hacen hincapié en la importancia de las primeras semanas de la transición y en la necesidad de programas de intervención preventivos y de orientación para los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad.

Soporte social e integración. Se han obtenido interesantes hallazgos en cuanto a **la influencia de los contextos** en que participa el estudiante, tanto el contexto familiar como el institucional. Parece relevante la influencia de un apoyo efectivo y de respaldo económico y de recursos al estudiante por parte de **la familia** y, a su vez, como demandante del éxito educativo del sujeto. **La institución universitaria** influye mediante el apoyo de consejeros y orientadores. Y **las actividades extracurriculares** (actividades vinculadas a la institución, como becas de colaboración, interacción con grupos de estudio o de investigación) ofrecen a los estudiantes posibilidades de interacción selectiva con el medio. Se trata de factores que estimulan el desarrollo académico y mejoran la integración a la comunidad universitaria y social (Hernández, 2000).

De entre estos factores, **el soporte familiar** parece erigirse como un elemento de mayor importancia que la concedida habitualmente. Este tipo de soporte contempla la dimensión efectiva, o sea, material, económica, de facilitación de recursos,... y la dimen-

sión afectiva, de soporte emocional. Ambos tipos de dimensiones suelen comportar un débito del estudiante para con la familia. El estudiante puede sentirse, en mayor o menor medida, obligado a responder al empeño y esfuerzo asumido por la familia, pudiendo esto provocar mayores niveles de estrés, o por el contrario ayudar y facilitar al proceso de adaptación a la universidad y, por tanto, afectando a la resolución de la transición. Los trabajos más recientes parecen confirmar la tesis de que los estudiantes universitarios con una alta percepción de soporte familiar construyen mejores relaciones con compañeros y profesores y confían más en su capacidad para superar los objetivos académicos (Solberg y Villarreal, 1997; Triandis y otros, 1988). La casuística, en este caso, puede ser muy variada. Las relaciones con los padres, más que la personalidad del individuo, se consideran un predictor del ajuste o de la adaptación a la universidad y, por tanto, un factor de influencia en la transición.

Ahora, más allá del efecto mediador sobre las «emociones», **el soporte familiar** parece influir sobre las variables implicadas directamente en la capacidad de actuación de la persona. Recientes estudios ocupados en el análisis de las relaciones entre el soporte familiar y el estrés de los estudiantes universitarios muestran una correlación de signo negativo entre ambas variables (Solberg y Villarreal, 1997). Además, el estudio de la relación entre el soporte familiar y los niveles de autoeficacia académica muestra una clara correlación positiva (Lamborn y otros, 1997).

El **soporte social** de los compañeros y amigos también tiene su importancia, así como las acciones institucionales para fomentar y facilitar el establecimiento de relaciones sociales en los estudiantes al inicio de su vida en la universidad.

El rol del soporte social, tanto de la familia como de los compañeros, parece tener un papel clave en la transición universitaria y en la resolución de las transiciones vitales en general, como demuestran Pratt y otros (2000). Estos autores se remiten a investigaciones previas (Lamothe y otros, 1995; Oppenheimer, 1984) que han puesto de manifiesto como el soporte social actúa de amortiguador del estrés provocado por las demandas del nuevo contexto, sobre todo en aquellas personas sometidas a altos niveles de estrés. De ello se deduce que la transición a la universidad es más difícil para los estudiantes que otras transiciones académicas debido a que los cambios (sobre todo si hay traslado de ciudad, distancias importantes) conlleva una interrupción de las redes habituales de soporte (amigos, familia,...). Distintos autores se han ocupado del tema del soporte social en estas circunstancias estudiando tanto el constructo como su medida a través de escalas (Austin y Martin, 1992; Cutrona, 1982; Cutrona y otros, 1994).

La integración social con el ambiente de aprendizaje académico y con la comunidad académica, o sea la percepción de los estudiantes sobre su conexión y comunicación con su institución y el profesorado, tiene una clara relación con el sentimiento de pertenencia al campus que se concreta en un deseo de estar y de alcanzar sus metas académicas. En la universidad, aquellos estudiantes que no consiguen establecer relaciones probablemente se sienten más aislados y marginados. Sin duda, conseguir el éxito, ya sea en contextos académicos o en contextos laborales, es el resultado de construir relaciones efectivas con compañeros y figuras de autoridad (Cabrera y otros, 1993; Pascarella y Terenzini 1980).

El valor de las expectativas y de la motivación

Más allá del contexto, la investigación previa ha puesto de manifiesto que la implicación de la persona en cualquier proceso de ejecución o aprendizaje incrementa las posibilidades de rendimiento (Figuera, 1996; Herrera y Rodríguez, 1990) y que, además, el proceso de transición o integración en la universidad sigue las mismas leyes. Resulta pues importante abordar, en un modelo comprensivo, el análisis de aquellas variables relacionadas con la motivación necesaria para mantener y/o activar a la persona y que nos explican los mecanismos internos y externos que pueden darnos razón del porqué unos estudiantes son más activos o, simplemente, sacan más provecho de una misma estructura de oportunidades.

En línea con los planteamientos cognitivistas actuales, la resolución de los procesos de transición se identifica con una empresa cognitiva. La interpretación que la persona hace del contexto de la transición, tanto de sus posibilidades como de las del medio, intervendrá en las expectativas de logro, en la implicación en los proceso de afrontamiento y, como consecuencia, en el logro final alcanzado. La perspectiva cognitiva se centra en la persona como agente activo del proceso de transición. Ésta actúa fundamentalmente a través de la percepción del control de la situación de inserción, de la atribución al logro académico y del valor o incentivo concedido a la formación universitaria.

Teorías ampliamente reconocidas, como la teoría cognitivo-transaccional de Lazarus y Folkman (1986) que describe el proceso que da pie a la elección de las conductas de afrontamiento, y la teoría cognitivo-conductual de Bandura (1990), coinciden en destacar la existencia de una serie de conjuntos de cogniciones que, aun presentándose como fenómenos cognitivos diferentes, mantienen unas complejas interacciones. Este conjunto de procesos cognitivos interviene como mediador de la motivación humana, a través del pensamiento anticipatorio que informa al individuo de si puede enfrentarse a una acción y, si lo hace, cuáles serán los resultados y su recompensa (Bandura, 1990; Lazarus y Folkman, 1986; Lent y otros, 1994, 1996).

Desde este enfoque, **las creencias de autoeficacia** y probabilidad de resultados constituyen los determinantes directos de la formación de los intereses profesionales, de tal manera que las personas desarrollan intereses perdurables en aquellas actividades en las que se perciben eficaces y en las cuales anticipan resultados positivos. Los estudiantes con altos niveles de expectativas de autoeficacia tienden a percibir las experiencias de fracasos como «retos» más que como «amenazas» y buscan soluciones para sentirse más conectados (integrados) con el ambiente (Jerusalem y Schwarzer, 1992); aquellos estudiantes con creencias de autoeficacia mayores presentan mayores intenciones de persistencia, tienen niveles más reducidos de estrés y mantienen su salud emocional y psicológica (Solberg y otros, 1998) cumpliendo las predicciones del modelo de Bandura. A su vez, los intereses promueven las metas (en forma de intenciones, planes o aspiraciones, por ejemplo realizar una carrera universitaria; abandonar la formación y buscar trabajo,...).

El estudio de Torres y Solberg (2001) confirma que la autoeficacia predice directamente la integración social, las intenciones de persistencia en la universidad y el con-

trol del estrés; de igual manera como lo hace el soporte familiar; mientras que la integración social parece no predecir las intenciones de persistencia entre los estudiantes de procedencia latina en universidades norteamericanas. Otros estudios confirman hallazgos similares (Brown, 2000) y han localizado dos factores críticos con la persistencia en los estudios, la satisfacción con el centro y el soporte social.

De la misma manera, Solberg y otros (1998) ha hallado correlaciones significativas entre la autoeficacia académica y el estrés producido por los estudios y la adaptación universitarias, en el sentido de que la autoeficacia reduce el estrés por el aumento de los recursos personales en el individuo que le permite un mayor y mejor manejo de las situaciones. La autoeficacia también actúa como impulso de la integración social de los estudiantes (Hamann, 1997). En resumen, la autoeficacia académica, la integración social, la calidad del soporte familiar y la tasa de estrés se consideran predictores de las intenciones de persistencia en los estudios, aun cuando algunos autores sitúen al estrés como el factor más relacionado con dicha intención de persistencia (Solberg y otros, 1998).

EL ESTUDIO EMPÍRICO

El presente trabajo parte del supuesto de que una serie de factores presentes «antes» y «durante» los inicios de la transición a la universidad tienen una influencia importante sobre las «expectativas de logro» creadas por los estudiantes, lo cual influye de forma determinante en la «motivación» del estudiante hacia los estudios universitarios (la carrera). Estos factores tienen relación con la preparación académica previa, en forma de resultados y de habilidades; con la autopercepción del individuo en cuanto a su nivel académico y habilidades para el estudio; y el soporte social proporcionado fundamentalmente por la familia. Las «expectativas de logro» entendidas como la consecuencia del efecto de una serie de factores personales, sociales e institucionales, entre los que destacamos los citados anteriormente. La «motivación» entendida como el sentirse satisfecho por aquello que se va a hacer, y como el resultado de sentirse o suponerse capaz de resolver los estudios de forma satisfactoria.

Un primer objetivo del estudio consiste en analizar la situación inicial de la muestra de estudiantes en relación con las variables antes indicadas y su análisis diferencial entre los diferentes tipos de estudios a los que acceden los estudiantes. Y, en segundo lugar, avanzar hacia la comprensión de la interacción entre esas variables en el marco de los datos recogidos en nuestra investigación.

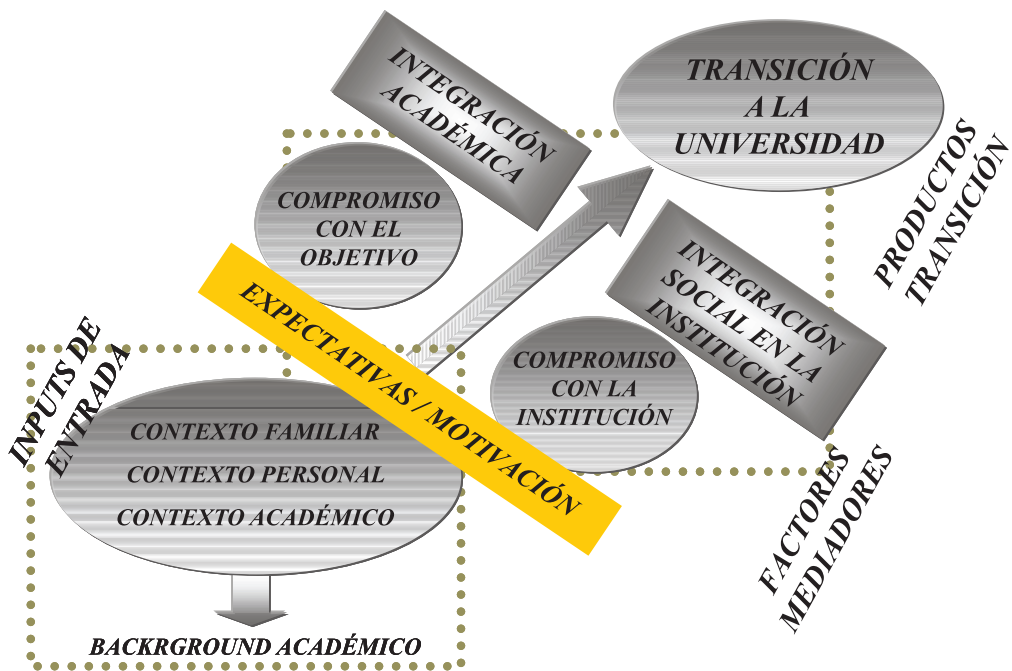
Este tipo de estudios tienen la finalidad de explorar los posibles predictores de los distintos tipos de transición bachillerato-universidad que, en su forma más común, toman la dirección del éxito en la transición y, por tanto, la permanencia en los estudios; o por el contrario, el fracaso en la transición y el abandono de los estudios, aun cuando para cada caso puedan establecerse distintos grados de éxito y de fracaso. El resultado de estudios de este tipo debiera permitir la identificación de objetivos y de procesos, en forma de estrategias o planes de intervención para, en unos casos, paliar y tratar de resolver los inconvenientes derivados de dificultades académicas, personales

o sociales previas, y, en otros, para tratar de incrementar el control o la conciencia sobre estos factores que pueden tener un efecto determinante en la resolución de la transición bachillerato-universidad.

I. Los factores analizados

El estudio que se presenta centra la atención en las siguientes variables, situadas en las distintas dimensiones y/o contextos que configuran el momento de entrada en el modelo de transición. (Figuera y Torrado, 2000).

Las variables analizadas en esta investigación corresponden a los inputs de entrada del modelo representado en el cuadro anterior. Estas variables configuran el *background* académico y motivacional del estudiante y reflejan los contextos de entrada a la universidad, concretamente el contexto académico previo y el contexto familiar de procedencia, además de los factores considerados mediadores de la conducta del estudiante como son las expectativas de resultado y la motivación por los estudios universitarios.



Cuadro 1
Modelo de transición

Del **contexto académico** se han incluido las variables: la *nota de bachillerato*³ (NBAT) entendida como el rendimiento medio obtenido en bachillerato; la *valoración de la experiencia académica previa* (VEXP), medida a partir de una escala de valoración tipo Likert compuesta por doce ítems. Los ítems hacen referencia a temas relacionados con la formación recibida en secundaria, la calidad docente y la satisfacción por la oferta educativa de su centro. La escala presenta una fiabilidad de $\alpha=0.86$. Las variables *preparación académica previa* (PAP), *hábitos de trabajo y estudio* (HTE), *aptitudes para el estudio* (APE) y *autoconfianza* (AUTOC) se han medido a partir de escalas estimativas de cuatro puntos, en las cuales el alumnado podía situarse «entre los últimos» puntuación 1, hasta la puntuación 4 «entre los primeros» respecto a compañeros de su misma edad y nivel.

En relación al **contexto familiar** las variables estudiadas son el *apoyo familiar efectivo* (AFE) y el *apoyo familiar afectivo* (AFA). El *apoyo familiar efectivo* hace referencia a la percepción que tiene el estudiante de pertenecer a un contexto culturalmente enriquecido y enriquecedor desde la perspectiva de la vida universitaria. Esta variable se ha medido a través de tres ítems donde el alumnado debía valorar el grado de acuerdo (de 1 a 4) en afirmaciones tales como «mi familia muestra interés por temas de carácter intelectual, cultural y político», o bien si «están comprometidas y participan socialmente». La variable *apoyo familiar afectivo* hace referencia, en nuestro estudio, a la percepción que tienen los estudiantes de recibir, por parte de sus familias, apoyo emocional durante su vida universitaria. Esta variable se ha medido a través de cinco ítems en los cuales el alumnado señala el grado de acuerdo (de 1 a 4) en afirmaciones sobre si «mi familia tiene una adecuada relación conmigo», «mi familia está de acuerdo y me apoya en la elección realizada de los estudios universitarios», «mi familia se preocupa por mi trabajo como estudiante», «mi familia confía en la formación universitaria y valoran la universidad», «estoy convencido/a que mi familia me apoyará durante la carrera».

Como variables relacionadas de la conducta de transición del alumnado se han analizado dos variables relevantes, las *expectativas de resultado* (EXP) y la *motivación por los estudios* (MOT). La variable *expectativas de resultado* se ha definido como la anticipación que hace el estudiante del rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios. Esta variable presenta diferentes opciones de respuesta que van desde la posibilidad de «aprobar todos los créditos matriculados en la primera convocatoria», «aprobar todos los créditos matriculados en la segunda convocatoria», «tener créditos pendientes de superar» y la opción «no lo sé». La variable *motivación por los estudios* se ha medido a partir de un ítem de valoración de cuatro puntos donde el estudiante debía posicionarse en relación con sus compañeros de su misma edad y nivel (puntuación 1 «entre los últimos» a puntuación 4 «entre los primeros»).

3 Se toma como indicador del rendimiento académico previo la *nota de bachillerato* sabiendo de su correlación con la nota de selectividad, y debido a que el conjunto de variables input (*experiencia académica, hábitos de trabajo y estudio, aptitudes para el estudio y autoconfianza*) se refieren al momento previo a la transición a la universidad.

2. Muestra de estudio

La muestra participante la comprende un total de 1.382 estudiantes, procedentes de bachillerato Logse —las primeras cohortes de este sistema que llegaban a la universidad— y que pertenecen a dos cohortes que acceden a la Universidad de Barcelona en septiembre de 1998 (cohorte 98-99) con una muestra de 547 estudiantes y en septiembre de 1999 (cohorte 99-00) con una muestra de 835 estudiantes.

Respecto a la distribución de los estudiantes en las distintas titulaciones⁴ que ofrece la Universidad de Barcelona: el 21,1% (n=292) de los estudiantes se ubican en las titulaciones de Ciencias Humanas y Sociales (División I); el 20,8% (n=288) del alumnado de la muestra en las titulaciones de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales (División II); un 20% (n=277) en las titulaciones de Ciencias Experimentales y Matemáticas (División III); el 23,1% (n=319) en las titulaciones de Ciencias de la Salud (División IV) y finalmente el 14,9% (n=206) son estudiantes del ámbito de las Ciencias de la Educación (División V).

El perfil de la muestra corresponde fundamentalmente a mujeres (70,3%) que acceden a unos estudios elegidos en primera opción (84%). Proviene de centros de secundaria públicos el 71% del alumnado de las dos cohortes. Finalmente, señalar que los estudiantes proceden mayoritariamente de entornos familiares donde los padres tienen estudios primarios (60,3% de los padres y 67,9% las madres) y solamente una minoría de los padres tienen estudios académicos superiores (21,6% los padres y 16,7% las madres).

3. Procedimiento de investigación

Para poder llevar a cabo el estudio se elaboró, en su primera fase, un cuestionario de 138 ítems con distintas formas de respuesta. Algunos ítems se presentaban en forma de escala de valoración tipo Likert, con valoraciones de cuatro puntos y otros con siete puntos de valoración. El contenido del cuestionario se estructuró en cuatro dimensiones: perfil personal del alumno; itinerario académico en la secundaria; elección de los estudios universitarios; y el acceso a la universidad. En estas cuatro dimensiones se incluía la información que, desde el punto de vista teórico, conforma la situación de entrada del estudiante a la universidad y por lo tanto aquellas variables que situadas al inicio del proceso pueden influir en la transición. El cuestionario⁵ formaba parte de los

4 En la Universidad de Barcelona las titulaciones se agrupan por afinidad científica en unidades de gestión administrativa y académica denominadas Divisiones. Las Facultades de Bellas Artes, Filología, Filosofía, y Geografía y Historia configuran la División I denominada de Ciencias Humanas y Sociales. Las Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales, División II, abarca las Facultades de Derecho, Económicas, EU de Estudios Empresariales y Estadística. La División III comprende las Facultades de Biología, Física, Geología, Matemáticas y Química, se denomina Ciencias Experimentales y Matemáticas. La División IV agrupa las Ciencias de la Salud, forman parte de esta división las Facultades de Farmacia, Medicina, Odontología, Psicología, EU de Enfermería, EU de Podología. Finalmente la División V, esta división abarca las Ciencias de la Educación, la conforma las Facultades de Pedagogía, Formación del Profesorado y Biblioteconomía y Documentación.

5 Señalar que actualmente el cuestionario se utiliza aún como instrumento de recogida de información para los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad de Barcelona.

impresos a cumplimentar en el momento de formalizar la matrícula (momento I). Con posterioridad, estos estudiantes se han seguido en dos momentos de su vida académica mediante cuestionarios al finalizar el primer año de estudios universitarios (momento II) y al finalizar el segundo año de estudios (momento III). En este artículo se presentan algunos resultados en relación con el momento I.

4. Análisis y discusión de los resultados

La distribución de las puntuaciones del alumnado en su conjunto y por áreas de estudios (Divisiones) quedan reflejadas en la tabla 1 para las variables del contexto académico, en la tabla 3 para las variables consideradas en el contexto familiar y en la tabla 4 para las variables «expectativas de resultado» y «motivación por los estudios».

Para la realización del análisis de los datos se ha procedido a la recodificación de algunas variables. Así en *la nota de bachillerato* (NBAT) se contemplan dos categorías, «el alumnado con una calificación igual o inferior a siete» y el «alumnado con una calificación superior a siete». En la variable *valoración de la experiencia académica previa* (VEXP) se han establecido tres categorías «nada o poco adecuada» (puntuaciones 1 al 3), «adecuada» (puntuaciones del 3 al 5) y «bastante o muy adecuada» (puntuaciones del 5 al 7), las variables *preparación académica previa* (PAP); *hábitos de trabajo y estudio* (HTE); *aptitudes para el estudio* (APE); y *autoconfianza* (AUTOC) se han recodificado en dos categorías, «entre los últimos» (puntuaciones 1 y 2) y «entre los primeros» (puntuaciones 3 y 4). Las variables *apoyo familiar efectivo* (AFE) y *apoyo familiar afectivo* (AFA) se han considerado como variables de intervalo. La variable *expectativas de resultado* (EXP) se ha recodificado en cuatro categorías, «aprobado en la primera convocatoria», «aprobado en la segunda convocatoria», «pendiente» y «no lo sé». Finalmente la variable *motivación por los estudios* (MOT) se ha recodificado en dos categorías, «entre los últimos» (puntuaciones 1 y 2) y «entre los primeros» (puntuaciones 3 y 4).

Un primer análisis de los datos de las variables del **contexto académico** (ver tabla 1) nos muestra diferencias porcentuales entre los estudiantes de las distintas titulaciones universitarias. Se observa la existencia de diferencias significativas entre las titulaciones en relación a *la nota de bachillerato* (NBAT), *la valoración de la experiencia académica previa* (VEXP), *los hábitos de trabajo y estudio* (HTE), y la percepción de *las aptitudes para el estudio* (APE) y *autoconfianza* (AUTC). En cambio no existe asociación con la variable *preparación académica previa* (PAP), de manera que la valoración realizada en esta variable es igual en todas las titulaciones.

En relación a la variable *nota de bachillerato* (NBAT) se observa el predominio del alumnado con una cualificación media superior a siete (56,9%), siendo en las titulaciones del ámbito de las Ciencias de la Salud donde existe un mayor incremento (81,2%) respecto a las otras titulaciones. Estos resultados pueden considerarse coherentes, ya que son titulaciones con mucha demanda y por lo tanto la nota de acceso suele ser más alta.

Respecto a la adecuación de *la experiencia académica previa* (VEXP), la gran mayoría de estudiantes la valora como adecuada (48,6%) y bastante o muy adecuada (49,5%).

No obstante, existen algunas diferencias en función de la titulación, el alumnado del ámbito de las Ciencias de la Salud destaca por ser el que valora más positivamente su experiencia previa (56,5%) junto con el alumnado del ámbito de las Ciencias Experimentales y Matemáticas (55,3%) sobre todo en comparación a los compañeros del área de las Ciencias de la Educación (42,8%) y del ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales (44,1%).

Los datos recogidos en el cuestionario, referentes al centro de bachillerato, indican diferencias en función del centro de procedencia ($p=0.026$). Mientras que los estudiantes de los centros de secundaria públicos consideran su experiencia sólo como adecuada, los estudiantes de centros privados la consideran como bastante o muy adecuada.

TABLA 1
CONTEXTO ACADÉMICO

		MUESTRA TOTAL		DIVISIÓN I Ciencias Humanas y Sociales		DIVISIÓN II Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales		DIVISIÓN III Ciencias Experimentales y Matemáticas		DIVISIÓN IV Ciencias de la Salud		DIVISIÓN V Ciencias de la Educación	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
NBAT* $\chi^2=182,669$ $p=0.000$	→ 7	586	43.1%	183	64.7%	155	54.5%	77	27.9%	59	18.8%	112	55.2%
	> 7	774	56.9%	100	35.3%	129	45.4%	199	72.1%	255	81.2%	91	44.8%
VEXP* $\chi^2=26,74$ $p=0.001$	Nada o poco adecuada	25	1.9%	9	3.4%	3	1.1%			7	2.3%	6	1.9%
	Normal adecuada	627	48.6%	137	52.5%	143	52.8%	119	44.7%	123	41.1%	105	54.1%
	Bastante o muy adecuada	639	49.5%	115	44.1%	125	46.1%	147	55.3%	169	56.5%	83	42.8%
PAP $\chi^2=2,760$ $p=0.599$	Entre los últimos	434	33.3%	90	34%	92	33.6%	86	32.7%	92	30.4%	74	37.4%
	Entre los primeros	869	66.7%	175	66%	182	66.4%	177	67.3%	211	69.6%	124	62.6%
HTE* $\chi^2=22,34$ $p=0.000$	Entre los últimos	417	32%	93	35.1%	95	34.7%	90	34.4%	64	21.1%	75	37.9%
	Entre los primeros	885	68%	172	64.9%	179	65.3%	172	65.6%	239	78.9%	123	62.1%
APE* $\chi^2=11,31$ $p=0.023$	Entre los últimos	256	19.6%	68	25.9%	45	16.4%	46	17.6%	52	17.1%	45	22.7%
	Entre los primeros	1044	80.3%	195	74.1%	229	83.6%	215	82.4%	252	82.9%	153	77.3%
AUTOC* $\chi^2=26,35$ $p=0.003$	Entre los últimos	392	30%	80	30.2%	68	24.8%	64	24.3%	109	35.9%	71	36.4%
	Entre los primeros	909	70%	185	69.8%	206	75.2%	119	75.7%	195	64.1%	124	63.6%

NBAT* (Nota de bachillerato); VEXP* (Valoración de la experiencia académica previa); PAP (Preparación académica previa); HTE* (Hábitos de trabajo y estudio); APE* (Aptitudes para el estudio); AUTOC* (Autoconfianza).

Nivel de significación $\alpha = 0.05$

En la variable *hábitos de trabajo y estudio* (HTE), el 68% del alumnado de la muestra considera que dispone de unos buenos hábitos de estudio situándose entre los primeros (puntuaciones 3 y 4) respecto a sus compañeros. Sobresalen los estudiantes de Ciencias de la Salud con un 78,9%.

En la misma línea, son mayoría los estudiantes de la Universidad de Barcelona (80,3%) que señalan poseer *aptitudes para el estudio* (APE) coincidiendo los niveles más altos con aquellos estudios del ámbito de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales (División II); Ciencias Experimentales y Matemáticas (División III) y Ciencias de la Salud (División IV) que son considerados como de «mayor dificultad».

El 70% del alumnado considera tener suficiente *autoconfianza* (AUTC) para afrontar los estudios universitarios. Este porcentaje se incrementa en el alumnado de Ciencias Experimentales y Matemáticas (75,7%) y el de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales (75,2%). De todas formas, un tercio del alumnado que accede a la universidad manifiesta una baja o insuficiente autoconfianza respecto a las demandas que exigen los estudios.

Desde una perspectiva general, el alumnado con una cualificación media en bachillerato superior a siete presenta aspectos diferenciales en relación al alumnado que accede a la Universidad de Barcelona con una cualificación igual o inferior a siete (tabla 2). Si bien, el conjunto de los estudiantes valora positivamente la *experiencia previa*, los primeros tienden a dar mayor puntuación en esta variable (56,1%). También, en relación a la *preparación académica previa*, el grupo con nota superior, se considera mejor preparado académicamente y se percibe con mayores hábitos de trabajo y estudio. En cambio no hay distinción entre ambos grupos en cuanto a la variable autoconfianza, lo que hace pensar en la existencia de otros elementos de valoración además del autoconcepto académico.

En relación al **Contexto Familiar** (tabla 3) los datos ponen de manifiesto como el comportamiento de las variables *apoyo familiar efectivo* (AFE) y *apoyo familiar afectivo* (AFA) es significativamente diferente ($p=0.000$). Y en el conjunto de la muestra, el alumnado percibe un mayor apoyo afectivo (≤ 3.69) por parte de sus familias que apoyo efectivo (≤ 2.63). Esta tendencia se mantiene constante en todas la titulaciones.

Respecto a la variable *apoyo familiar efectivo* (AFE) el alumnado tiende a considerar, a tenor de las puntuaciones, que su familia muestra un interés relativamente bajo por

TABLA 2
NOTA DE BACHILLERATO EN RELACIÓN A LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ACADÉMICO (%)

		VEXP			PAP		HTE		APE		AUTOC	
		Nada/ poco adecuada	Adecuada	Bast/ muy adecuada	Entre los últimos	Entre los primeros	Entre los últimos	Entre los primeros	Entre los últimos	Entre los primeros	Entre los últimos	Entre los primeros
NBAT	→7	3.3%	55.6%	41.1%	36.5%	63.5%	40.4%	59.6%	26.7%	73.3%	28.6%	71.4%
	>7	1.1%	43%	56.1%	30.1%	69.9%	25.3%	74.7%	14.3%	85.7%	31%	69%
$\alpha=0.05$		p=0.000			p=0.016		p=0.000		p=0.000		p=0.315	

temas de carácter político, cultural e intelectual, además de poco compromiso y participación social. Es decir, tan sólo un mínimo procede de un contexto familiar culturalmente enriquecido y enriquecedor que pudiera servir de referencia al alumno. Estos datos serían coherentes con el contexto sociocultural de referencia del alumnado de la UB. De hecho, el análisis por titulaciones universitarias muestra la existencia de una diferencia significativa, y son los estudiantes que acceden a los estudios de Humanidades los que opinan que su contexto familiar es, como hemos indicado, enriquecido y enriquecedor. Se pone de manifiesto que los estudiantes que han puntuado alto en la variable *apoyo familiar efectivo* (AFE) pertenecen a familias donde el padre y la madre tienen estudios superiores ($p=0.000$).

TABLA 3
CONTEXTO FAMILIAR

		Muestra Total	DIVISIÓN I Ciencias Humanas y Sociales	DIVISIÓN II Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales	DIVISIÓN III Ciencias Experimentales y Matemáticas	DIVISIÓN IV Ciencias de la Salud	DIVISIÓN V Ciencias de la Educación
AFE*	Media	2.63	2.72	2.58	2.60	2.69	2.53
	D.T.	0.68	0.72	0.65	0.67	0.70	0.65
AFA*	Media	3.69	3.63	3.65	3.69	3.77	3.69
	D.T.	0.44	0.50	0.48	0.44	0.36	0.40

AFE (Apoyo familiar efectivo) diferencia entre las divisiones $p=0.009$; AFA (Apoyo familiar afectivo) diferencia entre las divisiones $p=0.001$

Nivel de significación $\alpha = 0.05$

En cuanto a la variable *apoyo familiar afectivo* (AFA) señalar que este tipo de soporte es el más puntuado por todo el alumnado. Ahora bien, se observan diferencias significativas entre los estudiantes de Ciencias de la Salud, los cuales perciben un mayor apoyo familiar afectivo respecto a los estudiantes del ámbito de Ciencias Humanas y Sociales y el alumnado de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales, que son los que perciben un menor apoyo afectivo. Sin ser tan significativo ($p=0.002$) vuelve a constatare una relación positiva entre el nivel de estudios de la familia y el soporte, de manera que aquellos estudiantes que proceden de familias con un nivel de estudios superior tienden a percibir un mayor grado de apoyo familiar emocional. Quizás entre este grupo, sea más difícil separar el apoyo afectivo y efectivo.

La lectura de los resultados de la tabla 4, refleja diferencias cuanto a las variables de «apoyo social afectivo y efectivo» analizadas en función de la percepción del contexto académico, justo al inicio de los estudios universitarios. Si bien, el comportamiento de las dos variables es diferente, todas las variables estudiadas bajo la dimensión contexto académico presentan diferencias significativas de medias en relación al apoyo familiar afectivo. La tendencia es similar en el contraste de medias del «apoyo familiar afectivo» siendo significativa excepto en el caso de la *autoconfianza*.

En el tercer punto del análisis de los resultados nos centraremos en las variables *expectativas de resultados y motivación por los estudios* (tabla 5) y en la relación de estas dos variables entre si y con las anteriormente estudiadas.

TABLA 4
RELACIÓN CON LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ACADÉMICO

		APOYO FAMILIAR EFECTIVO			APOYO FAMILIAR AFECTIVO		
		Media		D.T.	Media		D. T.
NBAT	≥ 7	2.59	p=0.089	0.69	3.64	p=0.000	0.50
	> 7	2.66		0.68	3.72*		0.39
VEXP	Nada/poco adecuada	2.54	p=0.001	0.75	3.62	p=0.000	0.57
	Normal adecuada	2.55		0.69	3.61		0.47
	Bast./muy adecuada	2.69*		0.68	3.77*		0.39
PAP	Entre los últimos	2.52	p=0.000	0.70	3.62	p=0.000	0.46
	Entre los primeros	2.68*		0.67	3.72*		0.43
HTE	Entre los últimos	2.56	p=0.010	0.67	3.57	p=0.000	0.51
	Entre los primeros	2.66*		0.69	3.74*		0.39
APE	Entre los últimos	2.53	p=0.011	0.70	3.56	p=0.000	0.51
	Entre los primeros	2.65*		0.68	3.72*		0.42
AUTC	Entre los últimos	2.58	p=0.078	0.71	3.64	p=0.013	0.48
	Entre los primeros	2.65		0.68	3.71*		0.43

* Nivel de significación $\alpha = 0.05$

Sólo un 26,7% de los estudiantes cree que aprobará en la primera convocatoria de exámenes todos los créditos matriculados. Las diferencias más importantes se sitúan entre los estudios de Ciencias de la Educación (30,1%) y los de Ciencias Experimentales y Matemáticas, donde se observan las menores expectativas de logro (20,7%). En comparación, las mayores expectativas de fracaso (medidas bajo la categoría de «pendiente en la primera y la segunda convocatoria») las hallamos, en coherencia con lo anterior en los estudios de Ciencias Experimentales y Matemáticas.

Puede resultar sorprendente el elevado número de estudiantes de la muestra (41,5%) que no son capaces de anticipar una expectativa de logro. Con la finalidad de poder comprender mejor esta respuesta se ha analizado el perfil de este grupo de estudiantes (tabla 6). Puede observarse que el porcentaje es superior entre aquellos con una nota de bachillerato igual o inferior a siete; que valoran como «nada» o «poco adecuada» su experiencia previa y que expresan una menor confianza en sus recursos para hacer frente a los estudios (hábitos, aptitudes, autoconfianza). Estos datos contrastan, como pone de manifiesto la tabla 6, con el perfil de los estudiantes que tienen expectativas de logro («aprobar en la primera convocatoria»).

TABLA 5
EXPECTATIVAS DE RESULTADO Y MOTIVACIÓN POR LOS ESTUDIOS

		MUESTRA TOTAL		DIVISIÓN I Ciencias Humanas y Sociales		DIVISIÓN II Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales		DIVISIÓN III Ciencias Experimentales y Matemáticas		DIVISIÓN IV Ciencias de la Salud		DIVISIÓN V Ciencias de la Educación	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EXP*	Aprobado 1ª convocatoria	314	26.7%	61	26.4%	72	28.8%	50	20.7%	79	28.2%	52	30.1%
	Aprobado 2ª convocatoria	317	27%	70	30.3%	63	25.2%	74	30.6%	82	29.3%	28	16.2%
	Pendiente	57	4.8%	6	2.6%	13	5.2%	23	9.5%	11	3.9%	4	2.3%
	No sabe	488	41.5%	94	40.7%	102	40.8%	95	39.3%	108	38.6%	89	51.4%
MOT*	Entre los últimos	173	13.2%	43	16.2%	41	14.9%	25	9.5%	26	8.6%	38	19.2%
	Entre los primeros	1134	86.8%	223	83.8%	235	85.1%	238	90.5%	278	91.4%	160	80.8%

EXP (Expectativa de resultado); MOT (Motivación por los estudios).

* Nivel de significación $\alpha=0.05$

En la *variable motivación por los estudios* señalar que la mayoría del alumnado se siente motivado por los estudios (86,7%). Tal y como se observa en la tabla 5, en todas las áreas de conocimiento se mantiene la misma tendencia, pero son los estudiantes de las titulaciones propias de las Ciencias de la Salud (91,5%) y de las Ciencias Experimentales y Matemáticas (90,5%) los que estarían más motivados. Más allá del valor intrínseco de la carrera o de aspectos relacionados con la «vocación», podemos pensar en la influencia de variables como «haber entrado a formar parte de unos estudios de alto prestigio social o reconocimiento social» avalado por la dificultad de acceso de los mismos. Es también entre los más motivados donde se encuentran los estudiantes con expectativas de éxito, mientras que muchos de los que se sienten poco («entre los últimos») responden un «no sabe» a la pregunta sobre «expectativas de resultado».

Todas las variables del contexto académico se relacionan significativamente con la *motivación por los estudios*. Puede constatarse que el grado de motivación es, en proporción, superior entre los estudiantes de mayor rendimiento académico previo, entre aquellos que valoran más positivamente su experiencia y preparación académica, sus hábitos de estudio, sus aptitudes y que además expresan mayor autoconfianza.

Curiosamente, la asociación de las variables «expectativas de logro o de resultado» y «motivación por los estudios» con el «apoyo familiar efectivo y afectivo» muestra una relación cruzada, no siempre fácil de explicar. Los estudiantes que tienen expectativa de éxito («aprobar en la primera convocatoria») pertenecen a entornos culturalmente más enriquecidos («soporte familiar efectivo») que aquellos otros que tienen expectativas de fracaso. Sin embargo, la asociación del «soporte familiar afectivo» es mayor con la «motivación».

TABLA 6
RELACIÓN DE LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ACADÉMICO, CONTEXTO FAMILIAR CON LAS VARIABLES EXPECTATIVAS DE LOGRO Y MOTIVACIÓN (%)

		EXPECTATIVAS DE RESULTADO				MOTIVACION POR LOS ESTUDIOS	
		Aprobado 1ª convocatoria	Aprobado 2ª convocatoria	Pendiente	No lo sé	Entre los últimos (baja motivación)	Entre los primeros (alta motivación)
NBAT	→ 7	101 (20.9%)	126 (26.1%)	28 (5.8%)	228 (47.2%)	103 (18.8%)	445 (81.2%)
	> 7	211 (31%)	185 (27.2%)	28 (4.1%)	256 (37.6%)	66 (8.9%)	678 (91.1%)
		p=0.000				p=0.000	
VEXP	Nada/poco adecuada	3 (15%)	7 (35%)		10 (50%)	6 (27.3%)	16 (72.7%)
	Adecuada	131 (24.3%)	135 (25%)	29 (5.4%)	245 (45.4%)	105 (17.5%)	494 (82.5%)
	Bast./Muy adecuada	161 (29.3%)	161 (29.3%)	23 (4.2%)	204 (37.2%)	49 (8.1%)	557 (91.9%)
		p=0.051				p=0.000	
PAP	Entre los últimos	62 (16.1%)	104 (27.1%)	23 (6%)	195 (50.8%)	85 (19.6%)	349 (80.4%)
	Entre los primeros	250 (32.1%)	210 (26.9%)	33 (4.2%)	287 (36.8%)	88 (10.1%)	781 (89.9%)
		p=0.000				p=0.000	
HTE	Entre los últimos	68 (18.4%)	96 (25.9%)	25 (6.8%)	181 (48.9%)	114 (27.3%)	303 (72.7%)
	Entre los primeros	242 (30.5%)	218 (27.5%)	31 (3.9%)	302 (38.1%)	59 (6.7%)	826 (93.3%)
		p=0.000				p=0.000	
APE	Entre los últimos	33 (14.7%)	58 (25.8%)	14 (6.2%)	120 (53.3%)	72 (28.1%)	184 (71.9%)
	Entre los primeros	278 (29.6%)	256 (27.3%)	42 (4.5%)	362 (38.6%)	101 (9.7%)	943 (90.3%)
		p=0.000				p=0.000	
AUTOC	Entre los últimos	61 (17.4%)	82 (23.4%)	15 (4.3%)	192 (54.9%)	86 (49.7%)	87 (50.3%)
	Entre los primeros	252 (31%)	232 (28.5%)	41 (5%)	288 (35.4%)	306 (27.1%)	822 (72.9%)
		p=0.000				p=0.000	
AFE	Media	2.75	2.66	2.38	2.58	2.56	2.64
	D.T.	0.67	0.71	0.65	0.68	0.69	0.68
		p=0.000				p=0.156	
AFA	Media	3.73	3.73	3.63	3.66	3.52	3.71
	D.T.	0.43	0.42	0.42	0.46	0.52	0.42
		p=0.047				p=0.000	

Nivel de significación $\alpha=0.05$

5. Conclusiones y prospectiva

Como ya se ha indicado anteriormente el objetivo del artículo es acercarnos a la comprensión del estudiante en el inicio de la vida universitaria bajo la tesis de que las posibilidades de integración en la universidad y el éxito estarían condicionadas por un conjunto amplio de factores del contexto y de la persona, entre los cuales se encontraría el soporte familiar y el contexto académico. En este sentido cabe señalar que en concordancia con estudios previos sobre el proceso de transición se constata, en nuestra investigación, la importancia del contexto académico y familiar en la etapa de acceso a la universidad.

El *rendimiento académico previo* aparece como un factor discriminativo importante en relación a las variables inputs consideradas en el proceso de transición académica, y se puede considerar un referente importante en relación a la *motivación* y a las *expectativas de éxito*.

Más de la mitad de los alumnos estudiados accede a la universidad con una nota de bachillerato igual o superior a siete, incrementándose este número en el caso de alumnos de Ciencias de la Salud, donde más de 80% tiene una nota igual a siete o superior.

Respecto a la adecuación de la *experiencia académica previa* al ingreso en la universidad, cerca del 50% de los estudiantes la considera muy adecuada, destacando de nuevo los estudiantes de Ciencias de la Salud (56,6%). Y, de igual manera que antes, son los estudiantes con nota de bachillerato igual o superior a siete, los que se consideran mejor preparados académicamente.

Una de las variables que ha adquirido relevancia lo constituye el *apoyo familiar*. En nuestro estudio aparecen claramente diferenciadas dos dimensiones de contexto familiar que pueden actuar como amortiguador del estrés o como ayuda para el afrontamiento de la transición: el apoyo familiar efectivo y el apoyo familiar afectivo, siendo éste último el más relevante para los alumnos.

El *apoyo familiar efectivo* es percibido en mayor grado por estudiantes cuyos ambos padres tienen estudios superiores. En cambio, la percepción del *apoyo familiar afectivo* tiene una distribución mucho más armónica entre todo el alumnado. Sin embargo, vuelve a apreciarse una mayor valoración de este tipo de apoyo en los estudiantes de Ciencias de la Salud.

Por lo que se refiere a las *expectativas de logro* —aprobar en la primera convocatoria todos los créditos matriculados— es una expectativa mucho mayor entre los estudiantes de Ciencias de la Educación que entre los de Ciencias Experimentales y Matemáticas. Además, no deja de sorprender el elevado porcentaje de alumnos que manifiesta no saber o no poder anticipar sus expectativas de logro (41,5%), aunque entre éstos aparecen los mayores porcentajes de alumnos con menor nota de bachillerato, menor valoración de su experiencia previa, y menor confianza en sus recursos para afrontar los estudios universitarios.

El análisis de la *motivación* por los estudios refleja un importante número de alumnos que manifiestan estar motivados por sus estudios universitarios (86,7%) destacando, de entre ellos, los alumnos de Ciencias de la Salud (91,5%) y de Ciencias Experimentales y Matemáticas (90,5%).

De igual manera, la motivación por los estudios es mayor entre aquellos alumnos con mayor rendimiento académico previo, mayor valoración de su experiencia y preparación académica, y una percepción de mayores hábitos y recursos para los estudios.

Finalmente queda por indicar que los tipos de apoyo familiar efectivo y afectivo se relacionan respectivamente con las expectativas de logro y la motivación ante los estudios universitarios.

Este estudio aporta más elementos que avalan el reconocido valor de la experiencia académica previa de los estudiantes en la resolución del proceso de transición a la universidad. A su vez, aporta datos de interés sobre el valor del apoyo familiar ante la transición, un tema mucho menos estudiado; y analiza la influencia de estas variables antecedentes y concurrentes con las expectativas de logro y la motivación de los estudiantes.

Cabría ahora analizar si esta influencia es sólo pertinente en el momento de acceso o bien es una constante o permanece durante todo el proceso de transición, en este caso relacionándolo con el rendimiento de los primeros cursos académicos.

En este sentido sería interesante proseguir con un análisis comparativo de los resultados de los estudiantes en los diferentes indicadores de la calidad de la transición a la universidad, en función de los perfiles emergentes que han puesto de manifiesto este estudio. Y así, cabría preguntarnos: ¿qué resultados obtienen al final del primer curso el conjunto de estudiantes que acceden a la universidad con un perfil de baja «competencia académica», escasa «motivación», poca «autoconfianza»? ¿la calidad inicial de los estudiantes con alta «competencia académica», con percepción de «apoyo familiar», «motivados»... predice una transición de calidad reflejada no sólo en los logros académicos alcanzados, sino también en la satisfacción con su desarrollo personal y social?

Sin duda, este tipo de estudios nos ayudarán a comprender mejor un constructo complejo: la *calidad de la transición* a la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J.S. y Martin, N.K. (1992). College-bound students: Are we meeting their needs? *Adolescence*, (27), 105, 115-121.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-424.
- Brown, L.T. (2000). Gender differences in African American Students' satisfaction with college. *Journal of College Student Development*, (41), 5, sep/oct.
- Cabrera, A.F., Nora, A. y Castaneda, M.B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 125-139.
- Cutrona, C.E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. En L.A. Peplau y D. Perlman (eds.), *Loneliness: A sourcebook on current theory, research, and therapy* (pp. 291-309). New York: Wiley.
- Cutrona, C.E., Cole, V., Colagelo, N., Assouline, S.G. y Russell, D.W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), 369-378.

- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2000). *El proceso de transición del bachillerato a la universidad: factores de éxito*. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. ICE Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Forner, A., Torrado, M., Fita, E., Rodríguez, M. y Fernández, T. (2000). *La transición secundaria-universidad: Los alumnos de Logse*. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. ICE Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Gerdes, H. y Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-288.
- Hamann, T. (1997). *The role of college self-efficacy in the relationship between family support and social integration for students from different racial/ethnic backgrounds*. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Hernández, J.C. (2000). Understanding the Retention of Latino College Students. *Journal of College Student Development*, 41 (6).
- Herrera, E. y Rodríguez, M.J. (1990). Autoeficacia y educación. *Studia Pedagogica*, 22, 15-28.
- Hobfoll, S.E. (1989). A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Jerusalem, A. y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Lamborn, S., Solberg, V.S., Torres, J.B., Gusavac, N., Hamann, T., Pogoriler, D., Felch, J., Metz, A.J. y Rodríguez, M. (1997). *The role of family and ethnicity factors on college outcomes*. Poster sessions presented at the 105th annual convention of the APA, Chicago, IL.
- Lamothe, D. (1995). Impact of a social support intervention on the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 14, 167-180.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R.W., Hackett, G. y Brown, S.D. (1996). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 297-311.
- Levitz, R. y Noel, J. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. En M.L. Upcraft y J. Gardner (eds.), *The freshman year experience* (pp. 65-81). San Francisco: Jossey-Bass.
- McGrath, P.B., Gutierrez, P.M. y Valadez, I.M. (2000). Introduction of College Student Social Support Scale: Factor Structure and reliability assessment. *Journal of college student development*, 41(4), 415-426.
- Oppenheimer, B. (1984). Short-term small group intervention for college freshmen. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 45-53.
- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M. y Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.

- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1980). Predicting freshman persistence and involuntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 48, 540-552.
- Pratt, M.W., Hunsberger, B., Pancer, S.M., Alisat, S., Browsers, C., Mackey, K., Ostaniewicz, A., Rog, E., Tezzian, B. y Thomas, N. (2000). Facilitating the transition to university: Evaluation of Social Support Discussion Intervention Program. *Journal of College Student Development*, 41(4), 427-441.
- Rodríguez, J., Miranda, C., Moya, J. (coords.) (2001). *Transición a la vida universitaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Solberg, V.S. y Villarreal, P. (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 182-201.
- Solberg, V.S., Gusavac, N., Hamann, T., Felch, J., Johnson, J., Lamborn, S. y Torres, J.B. (1998). The Adaptive Success Identity Plan ASIP): A career intervention for college students. *The Career Development Quarterly*, 47, 48-95.
- Terenzini, P.T. (1993). *The Transition to College: Easing the passage*. Pennsylvania State University: NCTLA.
- Torres, J.B. y Solberg, V.S., (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Triandis, H.C., Bontempo, R., Villarreal, M.J., Asai, M. y Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Winston, R.B. (1990). The Student Developmental task and Lifestyle Inventory: An approach to measuring students psychosocial development. *Journal of College Student Development*, 31, 108-120.
- Yorke, M. (1998). Undergraduate Non-Completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 59-70.

Fecha de recepción: 3 de mayo de 2002.

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2002.

ESTUDIO TRANSCULTURAL DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Leonor Buendía Eisman*

Eva María Olmedo Moreno**

Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada

RESUMEN

Este trabajo se sitúa en las líneas generales de los planteamientos sobre el estudio académico defendidos por Maton y Säljö (1976a, b), Entwistle y Ramsden (1983) o Biggs (1978, 1979, 1987a). Siguiendo las propuestas de Biggs (1987) se indaga en la tendencia de los alumnos universitarios hacia un enfoque de aprendizaje, para posteriormente ver si existen formas propias atendiendo a dos variables: modelo cultural y modelo de enseñanza-evaluación. Se obtienen dos conclusiones fundamentales: por un lado, se muestra que el modelo cultural está determinando el proceso de enseñanza-aprendizaje; y por otro lado, existe una coherencia entre el modelo de enseñanza-evaluación y el enfoque adoptado por el estudiante.

Palabras clave: Modelos de enseñanza; Modelos de evaluación; Motivación; Estrategias de Aprendizaje; Enfoques de Aprendizaje; Estudio transcultural.

ABSTRACT

This work takes place in the general lines of the approaches on the academic study defended by Marton and Säljö (1976a, b), Entwistle and Ramsden (1983) or Biggs (1978, 1979, 1987a). Following Biggs (1987) offers we investigate in the trend of the university students towards a learning approach, to see if proper forms exist attending to two variables: cultural model and

* Facultad de Ciencias de la Educación. Campus universitario «La Cartuja» s/n. 18071.
e-mail: lbuendia@ugr.es

** e-mail: emolmedo@ugr.es

model of teaching-evaluation. We obtain two fundamental conclusions: it appears that the cultural model is determining the process of teaching-learning; and, it exist a relation between the model of teaching-evaluation and the approach adopted by the student.

Key words: *Models of teaching; Models of evaluation; Motivation; Learning strategies; Learning approach; Cross-cultural study.*

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre el rendimiento académico y su relación con las estrategias y enfoques de aprendizaje es un tema de constante interés para los investigadores (Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Säljo, 1976a, b; Biggs, 1978; Thomas y Rohwer, 1986; Schmeck, 1988; Hernández, 1993; Buendía y Olmedo, 2000; Buendía, Olmedo y Pegalajar, 2001), el énfasis de la psicología cognitiva y el interés por la mejora de la calidad del aprendizaje.

Los estudios realizados en España, han girado sobre diferentes aspectos del mismo campo (Hernández, 1993). Los hemos agrupado en dos categorías: a) los que se interesan por los estilos de aprendizaje, bien por el binomio Reflexividad-Impulsividad (Buendía, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989) o dependencia e independencia de campo (De la Orden, 1983a; García-Ramos, 1982, 1989, 1995; Palacios, 1981, 1982); b) los que se centran en los enfoques de aprendizaje (Hernández Pina, 1993, 1996, 2000).

Fuera de España, y siguiendo la sistematización realizada por Hernández Pina (1990), agrupamos los trabajos en tres grandes escuelas: El Grupo de Gotemburgo (Suecia), representado por Marton, Säljo, Svensson, Laurillard, entre otros; el Grupo de Edimburgo (Gran Bretaña), cuyo liderazgo se atribuye a Entwistle y Ramsden; y el Grupo de Australia, dirigido por Biggs.

Desde el punto de vista metodológico, en los estudios del equipo representado por Marton (1979, 1981, 1999), las entrevistas constituyen la base para la categorización y caracterización de los enfoques. En las otras escuelas el objetivo inicial fue el desarrollo de Cuestionarios o Inventarios para la evaluación de los Enfoques de Aprendizaje, posibilitando explorar, extender y validar transculturalmente el propio concepto, a través de muestras amplias de alumnado de distintas especialidades académicas, niveles educativos y países (Porto, 1994). Así, el grupo de Entwistle y Ramsden (Universidad de Edimburgo), y Marton, Säljö y Svenson (Gotemburgo), han desarrollado escalas de medida que identifican el modo constante de aprendizaje del alumno, los factores que lo influyen, como son: las orientaciones propias del alumno y concepciones del aprendizaje (Marton, 1981), y el contexto educativo/académico; estructura del aula, objetivos de enseñanza declarados, métodos de enseñanza formalmente y explícitamente comunicados, y la interacción profesor-alumno (Ramsden, 1983; Biggs, 1990).

En esta misma línea se ubica el grupo Australiano desarrollando de forma paralela numerosos trabajos, a partir de los cuales, ha elaborado el Cuestionario del Procesos de Aprendizaje (*Questionnaire Learning Process. LPQ*. Biggs, 1987b) aplicable en el ámbito

de educación secundaria, y el Cuestionario del Procesos de Estudio (*Study Process Questionnaire*. SPQ. Biggs, 1987c), para el ámbito universitario. En ambas escalas se identifica el «enfoque de aprendizaje» del alumno atendiendo a dos constantes: *motivo* y *estrategia*.

En palabras de Hernández Pina (1997), Biggs asume, para su modelo de procesos en el aprendizaje, un concepto de estrategia que está más próximo a la tarea con elementos de carácter idiográficos, de ahí que se incline por la idea de que las estrategias que los alumnos seleccionan y usan para la realización de las tareas académicas van a depender tanto de su percepción de la tarea como de sus habilidades básicas. Esto significa que las estrategias se sitúan muy cerca de la tarea, pero con un carácter lo suficientemente general para ser independientes de un contenido particular, lo que hace que sean enseñables.

Las estrategias que integran el complejo proceso de estudio serían, según Biggs (1984a,b); de reproducción, significado y organización, identificadas como mesoestrategias y estrategias de estudio en el contexto del rendimiento académico. Estas tres estrategias, junto a las variables de tipo afectivo (motivos: instrumental, intrínseco y logro) constituirían las tres dimensiones que define el complejo **Proceso de Estudio**.

Para evitar confusiones entre términos y estudios que se estaban realizando de forma paralela en otros países (los cuales han sido recogidos en los apartados anteriores), este autor, adopta el término «enfoques» para designar cada una de estas dimensiones. Para Biggs (1987a), un enfoque de aprendizaje está basado en un **motivo** o intención, que marca la dirección general de aprendizaje, y una **estrategia**, o conjunto de estrategias, que seguiría esa dirección general. Es a esta combinación a la que clasifica como «Enfoque Superficial, Enfoque Profundo y Enfoque de Alto-Rendimiento¹».

Siguiendo a Hernández Pina (2000), dadas unas metas que el alumno ha de alcanzar, la autopercepción de su habilidad, el modo de enseñanza y la evaluación, los resultados obtenidos, etc., le servirán para que, tras un período de exposición a un marco de enseñanza-aprendizaje concreto, desarrolle un determinado enfoque que le permita llevar a cabo sus tareas académicas lo más cómodamente posible. De ahí que las respuestas al SPQ, conceptualizadas como variables presagio o independiente, puedan servir para evaluar el marco de enseñanza como una variable dependiente.

Hay que señalar que las aportaciones más relevantes del equipo australiano al fenómeno del aprendizaje de los alumnos, han sido, junto con la confirmación de una tercera dimensión de aprendizaje (Alto Rendimiento), la superación de una visible contradicción entre los estudios realizados hasta el momento, la cual radica en que:

- Se concluye que «los enfoques que el alumnado adopta ante una tarea son *variables* en función del contenido de la misma y del contexto en que se produce» (Marton y Säljö, 1976a, b).

1 Este tercer enfoque se le denomina de Logro o de Alto-Rendimiento, atendiendo a la traducción realizada, aunque la conceptualización es la misma. Por lo tanto, en este trabajo se emplearán la realizada por Hernández Pina (1996), de Alto-Rendimiento.

- Y además, «los estudiantes suelen mostrar una cierta *consistencia* en sus enfoques de aprendizaje, al menos en un nivel amplio de análisis» (Entwistle y Hounsell, 1979).

Ante lo cual, Biggs (1991) en su conceptualización de «enfoque» resalta la posibilidad de ser analizado desde dos niveles:

- Un enfoque puede describir la combinación entre la intención y proceso del estudiante a la hora de abordar *una tarea particular en un momento particular*.
- Y el enfoque, puede también referirse a la forma en que un estudiante de forma consistente se enfrena a la *mayoría de las tareas de aprendizaje*.

Es en este nivel en el que se sitúa este estudio, debido a que empleando como instrumento clave el cuestionario SPQ de Biggs (1987c) para operativizar el enfoque de aprendizaje de un grupo determinado de estudiantes universitarios, se está asumiendo que estos muestran la suficiente consistencia en su intención y procesos de aprendizaje adoptados en sus estudios o ciclos académicos.

MARCO EMPÍRICO

1. Problemas y objetivos de investigación

En esta investigación pretendemos cubrir los siguientes objetivos generales:

- Describir el enfoque de aprendizaje de los alumnos universitarios y los factores personales y académicos de estos.
- Describir los modelos de enseñanza-evaluación del profesorado y sus factores personales y académicos.
- Conocer la interacción existente entre los modelos de enseñanza-evaluación del profesor universitario y el enfoque de aprendizaje del estudiante.
- Identificar el grado de variabilidad de las interacciones en diferentes modelos culturales.

2. Población y muestra

Se pretende realizar un estudio, en el que se comparan dos Universidades (Universidad Nacional de Jujuy/Argentina y Universidad de Granada/España) para establecer relaciones entre dos culturas con evidentes raíces comunes, pero que han seguido evoluciones distintas debido a factores políticos, económicos, sociales, geográficos y ambientales. Invitando, de manera intencional, a una muestra de las facultades en las que se imparte la titulación de Pedagogía o Ciencias de la Educación, más relacionada si cabe que cualquier otra, con la determinación de las estrategias de aprendizaje, objeto de estudio de esta investigación y del contenido propio de algunas de las materias que en ellas se imparten.

No se ha realizado muestreo, sino que hemos trabajado con todos los alumnos de 2º Ciclo matriculados con carácter oficial², y por asignación, los profesores que les impartían docencia en asignaturas de tipo troncal; ya que además de ser éstas las materias que vertebran el curriculum, frente a las optativas que especializan los diferentes itinerarios (Real Decreto 1497/1987, art. 2º. 4), son en las que se puede tener un mejor acceso al mayor número posible de alumnos oficiales.

Debido al contacto personal con los participantes y su fuerte motivación para colaborar, la totalidad de la muestra invitada aceptó participar en este estudio.

La muestra productora es la que se describe a continuación, diferenciando los dos contextos en los que se han recopilado los datos para este estudio:

- *Muestra española:*

- *Alumnos:* Cursan la Licenciatura de Pedagogía, en cuarto y quinto curso de esta titulación.

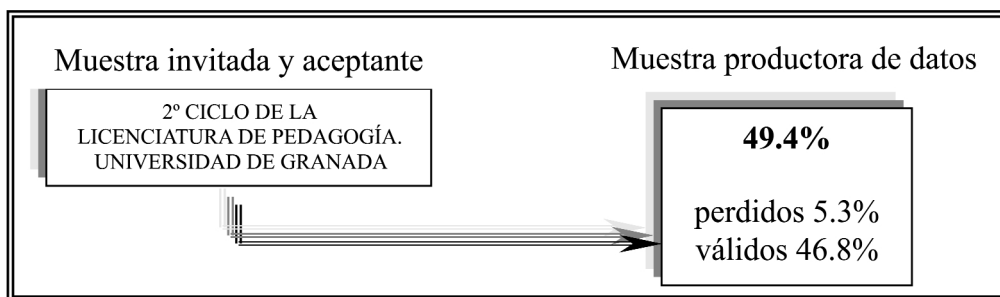


Figura 1
Muestra de estudiantes en la Universidad de Granada

Siendo el número de encuestados el contexto español de 225 alumnos, lo que supone 49.4% del total de la población, de este porcentaje se ha perdido el 5.3%, por lo que la muestra productora de la que se han obtenido datos se refiere al 46.8% del total, o lo que es lo mismo a 213 alumnos de 2º Ciclo de la Licenciatura de Pedagogía.

- *Profesores:* Imparten su docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en los Departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (25% del total de la muestra) y Teoría e Historia de la Educación (75%), en materias troncales.

² Los alumnos matriculados con carácter libre, no han sido encuestados puesto que no aportarían datos relevantes para el estudio, sino todo lo contrario, ya que lo pretendido es describir el aprendizaje en función de un modelo de evaluación, pero en el caso de estos alumnos el sistema de evaluación propuesto para ellos es extraordinario.

- *Muestra argentina:*
 - *Alumnos:* Cursan la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en su Segundo Ciclo, que corresponde al tercer, cuarto y quinto año de estudios, de los 121 encuestados se han perdido un 8.2%, por lo que la muestra productora de datos queda configurada por el 33.9% de la población seleccionada.

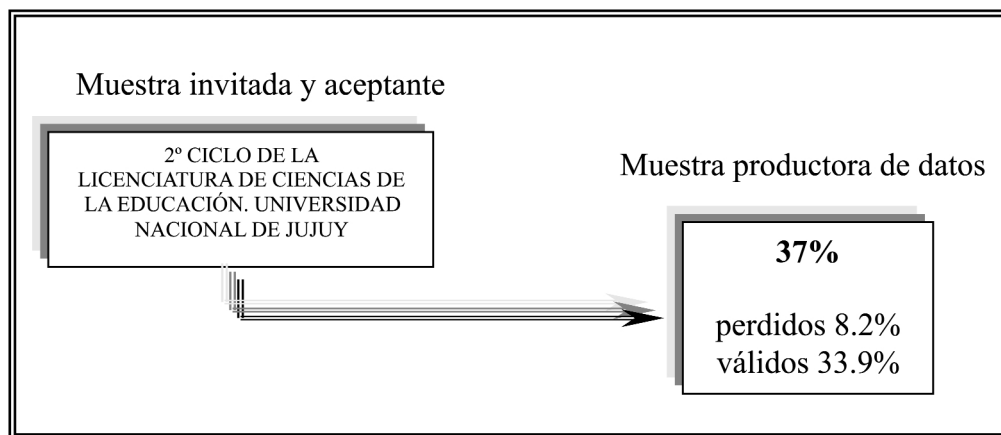


Figura 2

Muestra de estudiantes en la Universidad Nacional de Jujuy

- *Profesores:* Imparten su docencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, en su totalidad en el Departamento de Pedagogía, en materias troncales.

3. Diseño

La estructura del diseño viene determinada por dos aspectos principales; el momento de medida y la selección de los grupos muestrales.

Con respecto a su dimensión temporal o momento de medida, se ha empleado una *estrategia transversal*, durante el curso académico 2000/01, en ambas universidades. Así, durante los meses de agosto y septiembre se realizó la recogida de datos en el contexto argentino³, y posteriormente, durante los meses de mayo y junio, en el español. Esta temporalización viene determinada por la fase última del período académico, considerado como el más propicio, para el estudio.

³ Argentina es un país del hemisferio sur del planeta, con lo que las estaciones estivales están invertidas con respecto al caso español, que pertenece al hemisferio norte. Por lo tanto los calendarios académicos también se encuentran invertidos, de manera que en el caso argentino va desde Marzo a Noviembre, mientras que en el español, es de Octubre a Junio.

En cuanto a la selección, se trata de un *estudio transcultural*, ya que se pretende establecer una comparación entre dos universidades, pertenecientes a contextos culturales distintos (España-Argentina) y elegidos de forma *intencional*, como comentamos anteriormente.

4. Instrumentos

Para el caso del alumnado, el instrumento seleccionado se denomina «*Cuestionario de Procesos de Estudio*» (SPQ, en adelante) construido en 1987 por Biggs desde la Universidad de Sidney, y que posteriormente fue traducido y adaptado a nuestro contexto por Hernández Pina (1996). Dicho cuestionario consiste en una batería de 42 ítems basados en las estrategias y motivos que el alumnado declara emplear en su aprendizaje académico. Debido a que la investigación se desarrolla en gran medida, entorno a dicho instrumento, se ha considerado necesario realizar un análisis de las propiedades psicométricas del mismo para compararlas con el original (Biggs 1987c) y establecer validez cultural.

Se han obtenido resultados satisfactorios en lo que respecta a la validez y fiabilidad del instrumento. Así, con respecto a la validez de constructo, tras comprobar la matriz de idoneidad, se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio con rotación Equamax con Kaiser, en el que se obtienen 12 factores cuyo análisis de contenido, se aglutinan entorno a seis dimensiones, y junto a estas, o como las denomina el autor «subescalas de estrategia y motivación», subyacen tres factores latentes ortogonales; Enfoque Superficial (SA), Enfoque Profundo (DA) y Enfoque Alto-Rendimiento (AA).

La fiabilidad por consistencia interna y homogeneidad, ha denotado unos resultados semejantes, esto es, el coeficiente alpha de Cronbach para el conjunto de la muestra estudiada, está muy cercano al obtenido tanto por Biggs (1987c) como por las sucesivas investigaciones realizadas al propio cuestionario, como es el caso de la llevada a cabo por Kember y Leung (1998) en la que con algo menos de cinco mil estudiantes universitarios de Hong Kong se indagó y comprobó el grado de adecuación de la estructura propuesta por su autor. El valor obtenido para el conjunto de las dimensiones es de 0.8255, siendo mayor que en cada dimensión y en el modelo original, como se refleja en la tabla 1.

TABLA 1
COMPARACIÓN DEL α DE CRONBACH QUE ESTIMA LA FIABILIDAD
EN LAS SEIS SUBESCALAS

DIMENSIONES	Número de ítems	ESTUDIO ESPAÑA-ARGENTINA	ESTUDIO ORIGINAL DE BIGGS (1987c)
D1: SS	10	0.4870	0.57
D2: SM	11	0.5636	0.60
D3: DS	5	0.5743	0.71
D4: DM	9	0.4920	0.63
D5: AS	9	0.7678	0.74
D6: AM	10	0.5426	0.71

El segundo instrumento utilizado, denominado «*Cuestionario de Momentos de Evaluación*» (CME, en adelante), ha sido creado específicamente para este estudio siguiendo las normas e indicaciones específicas en la construcción de cuestionarios propuestas por diversos especialistas en dicho campo (Ary, Jacobs y Razavieh 1989; Buendía, 1997, 1998; González, 1999). Tras un proceso de validez de contenido, quedando superado este satisfactoriamente con índices en torno al 75% de acuerdo entre jueces expertos, se compone finalmente de tres partes; datos socio-biográficos de profesores (6 ítems), datos de actividad profesional específica (3 ítems), y metodología adoptada para el desarrollo y evaluación de la asignatura (41 ítems).

5. Procedimiento de recogida de datos

El proceso de investigación general de este estudio queda constituido por las siguientes fases:

En primer lugar, *se determinaron los instrumentos de recogida de datos* más adecuados para el problema planteado, seleccionando en nuestro caso, el SPQ para el grupo de alumnos. Para los profesores confeccionamos el CME, en el que formulamos una serie de cuestiones relativas al proceso de evaluación llevado a cabo en su práctica diaria por el profesorado seleccionado.

La fase de *puesta en contacto con los sujetos muestrales*, decidimos realizarla con un contacto personal directo, puesto que la aplicación del cuestionario de forma correcta exigiría el seguimiento de las instrucciones de forma precisa. Y aunque otro tipo de contactos hubiesen permitido el acceso a un mayor número de individuos, podían presentar algunas dificultades, como descenso de respuesta por falta de comprensión, abandono o mortalidad muestral, que pueden abocar en una pérdida de representatividad de la muestra seleccionada y el consiguiente sesgo de investigación.

En cuanto a la fase de *presentación de los cuestionarios* también el contacto personal ha permitido una mayor comunicación con los encuestados, resolviendo sus dudas sobre el instrumento a cumplimentar y por lo tanto mejorando la comprensión de éste, puesto que no sólo es necesario un adecuado nivel de comprensión y expresión, sino también un cierto dominio de las técnicas de respuesta (Pérez Juste, 1984).

La fase de *implementación* de ambos cuestionarios está caracterizada por las peculiaridad de un estudio transcultural realizado en dos países distintos (españa-argentina), de modo que en primer lugar se aplicó en el contexto argentino tanto a alumnos, como a profesores, y posteriormente en el español de la misma manera.

En el caso de los alumnos, dicha aplicación se realizó por grupos, determinados estos por la institución académica, y de forma directa, de tal modo que las instrucciones para completar el cuestionario las obtuvieron por dos vías; escrita y oral.

Por parte del profesorado, la aplicación también fue semidirecta e individual, esto significa, que si bien se mantuvo un primer contacto con el encuestado en el que se le explicaba lo que se está haciendo, por qué y para quién es la información solicitada, las instrucciones de cómo llenar el cuestionario y las garantías de confidencialidad de la información recopilada, posteriormente se le dejaba el cuestionario y el encuestado lo

completaba y remitía al buzón indicado para tal efecto en un plazo relativamente corto de tiempo (uno o dos días).

6. Técnicas y resultados del análisis de datos

La técnica estadística concreta elegida para el análisis de datos ha estado determinada por los propios objetivos del estudio, y la gestión, tratamiento, interpretación y representación de datos se ha visto enormemente facilitada, recurriendo al paquete informático SPSS.10.0, y las fases desarrolladas en el proceso de análisis han sido:

1. Elaboración de las *matrices de datos*, que representan bidimensionalmente, en forma de tabla, valores numéricos relacionados entre sí para permitir su computación y análisis.
2. *Análisis exploratorio* de las matrices de datos para depurarlas y corregir errores. Además, el análisis exploratorio de cada variable va a permitirnos descubrir patrones, modelos, etc. que permitan una mejor comprensión del fenómeno al que representan.
3. *Análisis descriptivos*. Esta descripción y resumen se ha realizado de dos formas: Una descripción mediante gráficas, representando los datos por medio de polígonos de frecuencias, la curva normal, etc.; y una descripción numéricas, calculando promedios (Media, mediana y moda), medidas de variabilidad (desviación estándar, varianza), forma de la distribución (sesgos), medida de la relación entre las variables, etc.

Para la interpretación de los análisis realizados, de forma operativa, se resuelve realizarlo en dos fases: la primera para el grupo alumnado, y la segunda en función del grupo profesorado, siguiendo en ambas fases la estructura interna de los instrumentos de recogida de datos empleados.

La *Primera Fase*, o el estudio de los datos referentes al aprendizaje del grupo «alumnado», se trabajan dos dimensiones:

La primera dimensión corresponde a los *datos relativos a la descripción de la población*, cuyas características principales son: una edad entorno a los 21 años para el caso español, aunque en el argentino se denotan porcentajes altos entorno a los 23 o más años. Un altísimo porcentaje de mujeres, frente a una minoría de hombres, en ambos contextos. Pero en cuanto al número de asignaturas pendientes existe una relación inversamente proporcional entre ambos contextos, de modo que en un 62.4% no tienen asignaturas pendientes para el contexto español, y un 82.9% tienen más de cuatro en el argentino.

La segunda hace referencia a los *datos relativos al Proceso de Estudio*. Para el estudio del enfoque de aprendizaje, en ambos grupos, es necesario la transformación de las variables cualitativas (Nunca, Algunas veces, A menudo, Frecuentemente y (Casi) Siempre) en variables ficticias, con valores 1, 2, 3, 4 y 5, para poder comparar las distribuciones, tanto intragrupos como intergrupos. Para una primera inspección de los datos obtenidos, se realizan *distribuciones de frecuencias*, con la que se consigue la reorganización y ordenación adecuada de los datos, y a partir de esta se calcularon los

estadísticos muestrales necesarios para la interpretación de resultados. Así, en el contexto español se obtienen puntuaciones más altas en los ítems correspondientes a un «Enfoque Superficial», tal y como queda reflejado en el gráfico 1, y que supone una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización. Para el caso argentino, las puntuaciones más altas corresponden a un «Enfoque Profundo» (ver gráfico 2), o lo que es lo mismo, un aprendizaje basado en la comprensión.

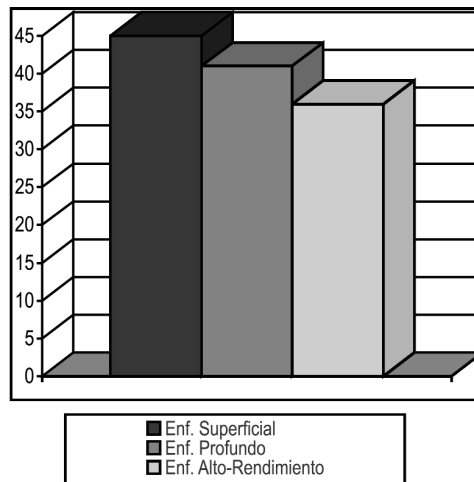


Gráfico 1

Identificación del Proceso de Estudio de los alumnos de la UGR

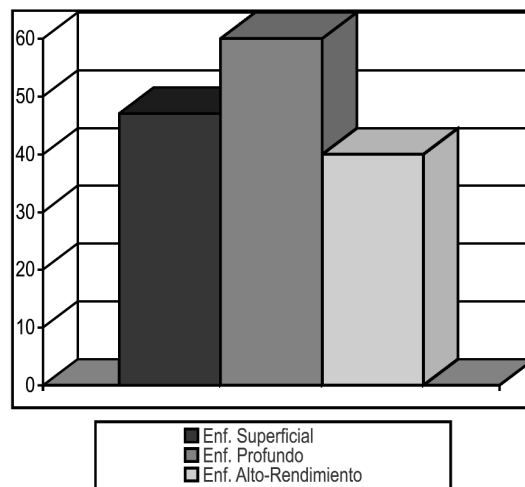


Gráfico 2

Identificación del Proceso de Estudio de los alumnos de la UNju

En la Segunda Fase, se realiza el análisis de los datos referentes al grupo modelo de evaluación del «profesorado», estudiado a través de tres dimensiones:

En la primera dimensión los *datos socio-biográficos*, con los que de forma general se caracteriza a la muestra española como profesorado mayoritariamente masculino (62.5%), una media de edad entorno a los 41 años, y cuya cualificación profesional es de Doctor para el 62.5%. Sin embargo, el profesorado argentino es mayoritariamente femenino (60%), una edad entorno a los 46 años, y la titulación es de Licenciado para el 100%.

La *actividad profesional*, o segunda dimensión, se caracteriza en ambos contextos, fundamentalmente, por tener dos asignaturas a su cargo para impartir en grupos de 50 a 100 alumnos por clase, y un horario lectivo de seis horas semanales.

Y por último, la tercera dimensión o *metodología adoptada para el desarrollo y evaluación de las materias*, se mide en cuatro niveles:

- *Desarrollo metodológico*, que se caracteriza en ambos grupos por; una metodología interactiva, una participación activa del alumnado, y el uso de evaluación continua y final de forma complementaria, con lo que el número de evaluaciones que realizan es superior a dos.
- Los *tipos de pruebas de evaluación* empleados, para el profesorado que imparte docencia en la UGR, son las denominadas «preguntas cortas» (62.5%), «trabajos monográficos realizados en grupo» (50%), seguidas por las «pruebas de ensayo o respuesta libre abierta», «los trabajos monográficos individuales» y las «prácticas grupales realizadas en clase». Sin embargo, el profesorado de la UNJu emplea con mayor frecuencia las «pruebas de ensayo y respuesta abierta» (75%), las «pruebas de ejecución» (50%), los «trabajos de campo individuales» (25%) y las «prácticas en clase tanto grupales (75%) como individuales (50%)».
- En cuanto a los *criterios de evaluación*, son de *reproducción, traslación, aplicación, análisis y evaluación* para el profesorado de la UGR. Sin embargo, para el de la UNJu, son de *interpretación, comprensión, análisis, síntesis y evaluación*.
- El cuarto nivel denominado *establecimiento y comunicación de los criterios, diseño, peso y cronologías de realización de las actividades* propuestas y que serán evaluadas, atendiendo a los porcentajes alcanzados (ver tabla 2), tenemos que el profesorado de UGR, lo realiza en el programa de la asignatura, excepto los *criterios* que se comunica al alumnado en la última sesión de clase, y son consensuados. Sin embargo, en el caso argentino siempre prefiere establecerlos a lo largo de la materia, al igual que ocurre con el peso de cada una de las actividades de evaluación y en la calificación final. Y por último, la relación con la institución y el alumnado, es caracterizado por ambos grupos de consenso.

Con las aportaciones de ambos contextos educativos, podemos confirmar que existen distintos modelos de enseñanza-evaluación, de modo que en el caso español tenemos a un profesorado cuyas características fundamentales se aproximan a un modelo de evaluación estratégico y cuyo modelo de enseñanza es mixto, mientras que en el caso argentino se mantiene este modelo de enseñanza mixto, pero el tipo de evaluación es más cualitativo, tal y como se presenta en la tabla siguiente.

TABLA 2
ASPECTOS EVALUATIVOS COMPARATIVAMENTE RELEVANTES ENTRE
EL PROFESORADO ESPAÑOL Y ARGENTINO

		<i>Momento que se considera para comunicar a los alumnos...</i>				
		Programa	1ª clase	Desarrollo materia	Última clase/ No comunicarlo	Negociación
<i>Aspectos sobre la evaluación a comunicar...</i>	Diseño	Si, adecuado: 87,5 / 25 No, adecuado: 12,5 / 75	Si, adecuado: 75 / - No, adecuado: 25 / 100	Si, adecuado: 37,5 / 100 No, adecuado: 62,5 / -	Por mayoría no se consideran momentos oportunos para concretar/ negociar o comunicar: 100 / 100 %	No es considerada a priori, sobre todo en la planificación temporal, pero tampoco descartada.
	Criterios	Si, adecuado: 50 / 25 No, adecuado: 50 / 75	Si, adecuado: 62,5 / - No, adecuado: 37,5 / 100	Si, adecuado: 62,5 / 100 No, adecuado: 37,5 / -		
	Peso de actividades	Si, adecuado: 75 / 75 No, adecuado: 25 / 25	Si, adecuado: 75 / 25 No, adecuado: 25 / 75	Si, adecuado: 50 / 50 No, adecuado: 50 / 50		
	Planificación cronológica	Si, adecuado: 12,5 / 100 No, adecuado: 87,5 / -	Si, adecuado: 37,5 / - No, adecuado: 62,5 / 100	Si, adecuado: 50 / 75 No, adecuado: 50 / 25		
	Plazos de entrega	Si, adecuado: - / - No, adecuado: - / -	Si, adecuado: - / - No, adecuado: - / -	Si, adecuado: 100 / 100 No, adecuado: - / -		

NEGOCIACIÓN a posteriori. Aunque todos estos aspectos se establezcan de forma previa, la totalidad del profesorado, en ambos contextos, considera la posibilidad de negociación de alguno de ellos por petición de sus alumnos: 100/100%.

DOCENCIA COMPARTIDA. La totalidad del profesorado en ambos contextos, también considera oportuno el diálogo y comunicación, para establecer todos éstos aspectos de manera consensuada, si se comparte la docencia en una materia con algún otro profesor: 100/100%.

TABLA 3
 MODELO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO ENCUESTADO

	MODELO EVALUACIÓN CUANTITATIVO/ TRADICIONAL	MODELO DE EVALUACIÓN ESTRATÉGICO	MODELO DE EVALUACIÓN CUALITATIVO/ ALTERNATIVO
● Profesorado español ▲ Profesorado argentino			
Desarrollo de la materia	Pasividad del alumnado	Pasividad del alumnado	Interactivo, dinámico ● ▲
Tipo de pruebas y criterios de evaluación	Declarativos ●	Declarativos ●	Declarativos y procedimentales. Multiestratégico y Multiobjetivo ▲
Temporaliza-ción de la evaluación y finalidad	Al final del proceso Sumativa ● ▲	Al final del proceso Sumativa ● ▲	Continua Formativa
Diseño, Planificación, Cronología, Peso de las actividades en la calificación final...	Realizado por parte del profesorado de forma individual y comunicado al alumnado ●	Realizado por parte del profesorado de forma institucional y comunicado al alumnado ● ▲	Consensuado y realizado por el alumnado y profesorado ▲

7. Discusión de resultados y conclusiones

Con los análisis de datos realizados, podemos afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos culturales estudiados se manifiesta de distinta forma.

Así, en el contexto español tenemos a alumnos que abordan el aprendizaje desde un «enfoque superficial», empleando como estrategias de aprendizaje la *reproducción, traslación, tratamiento de conocimientos universales y específicos*, y a profesores que emplean un «modelo de enseñanza mixto y de evaluación estratégico», lo que supone una evaluación al final del proceso y sumativa.

Mientras que en el contexto argentino el alumnado manifiesta un «enfoque de aprendizaje profundo», cuyas estrategias son la *relación, interpretación, reflexión, discusión, teorización y generalización*, y su profesorado un «modelo de enseñanza mixta, aunque su evaluación es más formativa y cualitativa», esto es, la realiza a lo largo del proceso de forma continua.

Esta diferenciación aporta al estudio dos conclusiones fundamentales: por un lado, se muestra que el modelo cultural está determinando el proceso de enseñanza-aprendizaje; y por otro lado, existe una coherencia entre el modelo de enseñanza-evaluación y el enfoque adoptado por el estudiante. Por lo tanto, cabe hablar de una interacción, entre los factores del contexto de la enseñanza y del aprendizaje, tal y como propone

Biggs (1999) en el modelo 3P (Presagio-Proceso-Producto), donde el aprendizaje se convierte en una interacción con el contexto en el que se encuentra.

A modo de conclusión, es preciso denotar ciertas limitaciones encontradas en esta investigación y que nos abren nuevos interrogantes, como es; la necesidad del empleo del «Cuestionario Procesos de Estudio de 2-factores individuales» del 2001, considerada como más adecuada ya que se ha adaptado a las características propias del actual alumnado universitario que difiere del de hace alrededor de unos quince años (CPE, 1987), en cuanto a su heterogeneidad, valores, motivaciones, así como las instituciones, planes de estudio, evaluación, etc. De tal modo, se puede tomar como referencia dicha versión actualizada para la construcción de un cuestionario sobre los modelos de enseñanza-evaluación que supere las dificultades encontradas para establecer correlaciones entre las puntuaciones del CPE (enfoques de aprendizaje) y las del CME (modelos de enseñanza-evaluación), debido al modelo y las características estadísticas de ambos. En lo que respecta a las distintas estrategias de aprendizaje adoptadas por los grupos estudiados se pueden resumir en: «*los estudiantes argentinos emplean la comprensión mientras que los españoles la memorización*». Pero, ¿quiere esto decir que los estudiantes españoles realizan un aprendizaje «a fuerza de repetir» el material sin ánimo o intento para comprenderlo?, o sin embargo ¿están intentando memorizarlo para comprender?. Estamos ante la «paradoja de los estudiantes asiáticos» (Kember, Wong y Leung, 1999), o lo que es lo mismo, no podemos saber las posturas intermedias (en el caso de darse) o combinadas, sino se realizan trabajos que describan mejor los enfoques no tanto como categorías dicotómicas, sino como espectros con posiciones intermedias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ary, D. y otros (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. Méxio: McGraw-Hill Interamericana.
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes, *British Journal of Education Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes, *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1984a). Motivational patterns, learning strategies, and subjectively perceived success in secondary and tertiary student, en J.R. Kirby, (Ed.) *Cognitive Strategies and Educational Performance*. New York: Aderllic Press.
- Biggs, J.B. (1984b). Learning strategies, student motivation paterns and subjetive perceived success, en J.R. Kirby, (Ed.) *Cognitive Strategies and Educational Performance*. New York: Academic Press.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987c). *Study Process Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J.B. (1990). Teaching for desired learning outcomes, en N.J. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies, *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. SRHE y Open University.
- Buendía, L. (1985). Impulsividad y Rendimiento Académico. Un modelo de Modificación del Estilo Cognitivo, en *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 364-371.
- Buendía, L. (1986). Estilo educativo y progreso académico en la provincia de Jaén, en *Boletín del Instituto de Estudios Jienenses*, 74-84.
- Buendía, L. (1987). Estilo Cognitivo y Lectura, en *Cuestiones Pedagógicas*, 4, 23-35.
- Buendía, L. (1988). Reflexividad-Impulsividad y Lectura, en *Revista Enseñanza* 105-115.
- Buendía, L. (1989). Investigación Educativa en el Área de M.I.D.E. de la Universidad de Granada, en *Revista de Investigación Educativa*, 7 (14), 457-460.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta, en L. Buendía, P. Colás Y F. Hernández Pina, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Buendía, L. (1998) (3ª ed.). Técnicas e instrumentos de recogida de datos, en P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. y Olmedo (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Buendía, L., Olmedo, E. y Pegalajar, M. (2001). Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas, en *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña: AIDIPE.
- De la Orden, A. (1983a). Exploraciones entorno de los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas, *Revista de Investigación Educativa*, 2, 24-32.
- Entwistle, N.J. y Hounsell (Eds.) (1979). *How students Learn. Readings in Higher Education, I*. Institute for research and Development in Post-compulsory Education. University of Lancaster.
- Entwistle, N.J. y Ramsden (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- García-Ramos, J.M. (1982). Hacia una validación del constructo dependencia-independencia del campo perceptivo, *Bordón*, 245, 611-644.
- García-Ramos, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudio sobre la dimensión dependencia e independencia de campo*. CIDE: Madrid.
- García-Ramos, J.M. (1995). La evaluación institucional a través del departamento de recursos humanos en una institución universitaria privada, *Bordón*, 47 (1), 17-30.
- González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta, L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Hernández Pina, F. (1990). Estilos de aprendizaje. Sus aplicaciones al estudio de una L2, en *Actas de VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 25-50.

- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias, en H. Salmerón (Eds.) *Evaluación Educativa*. Granada: GEU.
- Hernández Pina, F. (2000). La evaluación de estudiantes, en *Jornadas de Medición y Evaluación Educativas: Estándares e Indicadores para Analizar la Realidad Educativa*. Universidad de Valencia.
- Kember, D. y Leung D. (1998). The dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ, en *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 395-407.
- Kember, D., Wong, A. y Leung D. (1999). Reconsidering dimensions of approaches learning, en *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 323-343.
- M.E.C. (1987). Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE de 14 de diciembre).
- Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around us, en *Instructional Science*, 10, pp. 177-200.
- Marton, F. (1999). Two faces of variation, *8th European Conference for Learning and Instruction*. Göteborg: Göteborg University Press.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I-Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II-Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. y Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning, en *Higher Education*, 8, pp. 471-486.
- Palacios, J. (1981). *Diferencias individuales en la cognición: reflexividad-impulsividad*. Inédito.
- Palacios, J. (1982). Reflexividad-Impulsividad, *Infancia y Aprendizaje*, 17, 29-49.
- Pérez Juste, R. (1984). *Pedagogía experimental*. Madrid: UNED.
- Porto, A.M. (1994). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual, en A. Barca, R. Cabanach, J. Marcos, A. Porto y A. Valle, *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de Universidade da Coruña.
- Ramsden, P. (1983). The context of learning, en F. Marton, D. Hounsell, y N. Entwistle (Eds.) *The experience of learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- RS.RE. (1999) *Spss para Windows, versión 10.0.6*. Microsoft Company.
- Schmeck, R.R. (1988). Individual Differences and Learning Strategies, en C.L.E. Weintein, E.T. Goetz y P.A. Alexander, (Eds.) *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press, 171-191.
- Thomas, J.W. y Rohwer, W.D. Jr. (1986). Academic Studying: The role of Learning Strategies, *Educational Psychologist*, 21 (1 y 2), 19-41.

Fecha de recepción: 8 de mayo de 2002.

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2002.

EL BIENESTAR SUBJETIVO, SU RELACIÓN CON LA SALUD E INCIDENCIAS EN LA EDUCACIÓN

M^a Cristina Sánchez López, Joaquín Parra Martínez y Ana Isabel Rosa Alcázar

Departamento MIDE. Facultad de Educación
Universidad de Murcia

RESUMEN

El objetivo del presente estudio ha sido analizar el grado de bienestar subjetivo (entendido como satisfacción vital, afecto positivo y afecto negativo) y su relación con algunos problemas de salud (síntomas de enfermedades) y conductas de riesgo para la salud (fundamentalmente, las relacionadas con el consumo de sustancias legales e ilegales) en una muestra de adolescentes escolarizados en régimen ordinario e internado con alto control externo. La muestra utilizada ha sido de 170 sujetos de ambos géneros con edades comprendidas entre 14 y 20 años. Los resultados muestran que existen relaciones significativas entre los constructos anteriormente mencionados y, asociados a su vez a variables sociodemográficas, tales como edad, sexo y régimen de escolarización.

Palabras clave: adolescentes, bienestar subjetivo, problemas de salud, régimen de internado.

ABSTRACT

The aim of the following research has been to analyse the degree of subjective psychological well-being (understood as vital satisfaction, positive affection and negative affection) and its relation with some health problems (illnesses symptoms) and behaviours of health risk, (mainly related to the consumption of both, legal and illegal substances), in a sample of teenagers escolarized in boarding schools with a high external control. The sample used has been composed by 170 individuals of both sexes with ages among 14 and 20. The results show that meaningful relations between the previously mentioned terms exist and that they are associated to socialdemographic variables, such as age, sex and the school regimen.

Key words: teenagers, subjective well-being, health problems, boarding school.

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la Educación siempre ha sido un contenido esencial la promoción de la salud, aunque el concepto de salud ha ido cambiando desde comienzos del siglo pasado incorporando no sólo el marco de referencia biológico, sino también el psicológico y el social. Así, en 1948, en el Congreso de Constitución de la Organización Mundial de la Salud, se definía la misma como *el estado de completo bienestar físico, mental y social y no la mera ausencia de enfermedad*. Con esta definición, se reconocen explícitamente como componentes de la salud dos áreas relevantes del ser humano: la psicológica y la social, que se suman a la biológica para posibilitar un concepto integral de salud. Uno de los objetivos a tener en cuenta por quien se dedica al ámbito de la psicopedagogía, pedagogía o la educación, en general, ha sido la promoción de la salud, entendida como la protección y el mantenimiento de la misma y la promoción del estado óptimo de bienestar físico, mental y social de la persona y de la comunidad (Maes, 1991; Salleras, 1985). Por otra parte, el concepto de *educación para la salud* no es nuevo y movimientos históricos como el «higienismo y educación» vienen estudiándose con rigor en nuestro ámbito disciplinar (Viñao, 2000); a la vez, la salud como meta es considerada en los trabajos sobre la transversalidad en los estudios de secundaria (Yus, 2000), incluso se ha considerado la salud como parte del currículo de disciplinas concretas, como por ejemplo, educación física o ciencias naturales (Padial y otros, 1998).

Desde este concepto de salud más amplio que el estrictamente biológico, en la última década ha existido un creciente interés por el estudio del bienestar de las personas y su calidad de vida. Diener (1984) definió el bienestar atendiendo a tres categorías: (1) El bienestar externo, entendido como calidad deseable relacionada con el éxito en la vida, (2) el bienestar subjetivo relacionado con la satisfacción vital, a partir de la tendencia que tienen las personas de evaluar su vida de manera positiva y (3) el bienestar subjetivo relacionado con la dimensión afectiva y emocional del sujeto.

En este mismo marco de contenidos, Myers y Diener (1995) consideran que el **bienestar subjetivo** contiene tres componentes interrelacionados, uno cognitivo (ligado a la satisfacción vital) y dos afectivos (relacionados con la felicidad): el afecto positivo y afecto negativo, unidos ambos a reacciones emocionales agradables o desagradables.

(A este respecto y sólo como una nota al margen, si existe abandono en el ámbito de la pedagogía a propósito de «la educación en valores» frente a la de los «contenidos», la consideración de «la educación de las emociones» ni se contempla). Alsinet, Casas y Rosich (2000) concretan estas ideas y lo especifican de la manera que sigue: a) entienden por **satisfacción vital** el resultado de las diferencias entre las percepciones y las aspiraciones de una persona; en concreto, consiste en una valoración cognitiva personal que realiza una persona de la vida y de los dominios de la misma, atendiendo a la calidad de su vida, aspiraciones y expectativas y que va a estar influenciada por múltiples variables tanto de índole social como cultural; b) el **afecto positivo** lo consideran como la medida por medio de la cual una persona se siente entusiasta y activa delante de la realización de diferentes papeles sociales y se relaciona con la práctica de activi-

dades sociales que facilitan la participación y la frecuencia de acontecimientos agradables; c) en cuanto al **afecto negativo**, se presenta, según estos autores, como una dimensión que implica situaciones de carácter desagradable. Así, las personas con un elevado afecto negativo presentan comportamientos de rabia, depresión, culpabilidad, miedo, problemas de salud, etc., mientras que las de afecto positivo, destacan por la presencia de estados de calma, serenidad, alegría, etc.

Por otra parte y teniendo presente los sujetos con los que hemos trabajado para este estudio, en el ámbito de la psicología evolutiva, la adolescencia es definida por numerosos autores como un periodo de transición que vive el individuo desde la infancia a la juventud (Frydenberg, 1977). Este periodo suele situarse entre los 12 y los 20 años, fundamentalmente Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, en términos de niveles escolares, dividido en tres etapas: primera adolescencia (12-14 años), adolescencia media (15-17 años) y adolescencia tardía (18 en adelante). En esta etapa son muchos los cambios físicos (e.g., cambios en el crecimiento, hormonales, etc.), psicológicos (e.g., oscilaciones en el estado de ánimo, mayor sensibilidad, deseo de ser mayor, sentimiento de incomprensión, deseo de aislamiento, etc.), académicos (adaptación a nuevos estudios, currículos diferenciados, profesores con distinta motivación y formación profesional etc.), y sociales (e.g., importancia de los grupos de iguales, dificultad en la relación con las figuras de autoridad etc.) que el sujeto va a experimentar, influyendo en su salud y bienestar (Mendoza, Carrasco y Mendoza, 2000). Todo ello provoca que el adolescente se sienta más vulnerable ante las situaciones sociales y que, en determinados casos, se involucre en compañía de sus iguales, en conductas de riesgo tales como el uso abusivo de alcohol, consumo puntual de drogas ilegales, conducción temeraria o comisión de pequeños actos delictivos (Buelga y Lila, 1999; Zani, 1993).

Algunos autores han sugerido que, generalmente, hábitos o conductas de riesgo como el consumo de drogas va precedido de algún tipo de malestar emocional (Huba, Newcomb y Bentler, 1986; Kaplan, 1985; Shedler y Block, 1990), utilizándose generalmente como uno de los métodos para aliviarlo (Aneshensel y Huba, 1983). Otros investigadores señalan que parece existir un nivel muy bajo de satisfacción personal (previo al consumo y también como resultado del mismo) presente en los usuarios que podría justificar la alta frecuencia de trastornos de estado de ánimo entre los adolescentes consumidores (Graña, Muñoz-Rivas, Andreu y Peña, 2000). De manera más específica, López, Martín y Martín (1998) hallaron que el género era una variable que también se encontraba asociada al consumo de sustancias, destacando los chicos frente a las chicas; mientras que Cava, Buelga, Herrero y Lila (2000) demostraron que los adolescentes tardíos o jóvenes consumían más y sustancias más peligrosas que los sujetos que se encontraban en la primera adolescencia o en la adolescencia media, planteamiento, sin duda, que nos orientó en nuestra búsqueda.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es analizar el grado de bienestar subjetivo y su relación con algunos problemas de salud y conductas de riesgo en adolescentes que

pertenecen a un centro escolar con dos tipos de regímenes: ordinario e internado con alto control externo.

Para la consecución de este objetivo general, planteamos los siguientes **objetivos específicos**:

1. Conocer los problemas de salud y el bienestar subjetivo que manifiestan los/as participantes.
2. Observar si existe asociación entre el constructo problemas de salud y el constructo bienestar subjetivo.
3. Analizar los constructos problemas de salud y bienestar subjetivo atendiendo a las variables género, edad y régimen de escolarización.
4. Apremiar el consumo de sustancias adictivas y su asociación con las variables género, edad y tipo de escolarización.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Los participantes en este estudio han sido 170 estudiantes de ambos géneros, con edades comprendidas entre 14 y 20 años. Estos sujetos pertenecen a un centro escolar de la Región de Murcia con dos tipos de escolarización: régimen ordinario y régimen de internado.

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado está compuesto por tres áreas amplias: la primera referida a variables situacionales o sociodemográficas tales como la edad, género, nivel escolar etc.; una segunda que contiene 5 indicadores de **conductas de riesgo** (consumo de sustancias) y 6 indicadores del constructo **problemas de salud**; y una tercera área que presenta 30 ítems referidos al constructo **bienestar subjetivo**. Estos 30 ítems, de acuerdo a como lo ha expresado Sánchez-Cánovas (1998: 7) y de manera más concreta (en forma de instrumento de recogida de información) Alsinet, Casas y Rosich (2000), responden a *tres subescalas*, una de **satisfacción vital** (para la que se utiliza la escala ESVE) y dos subescalas más, una de **afecto positivo** y otra de **afecto negativo**. En el cuestionario los ítems de la segunda y la tercera área están acompañados de una escala tipo Likert con 5 niveles —*anexo*—.

El cuestionario ha ofrecido coeficientes alfa de fiabilidad claramente satisfactorios: en cuanto a la información referida al constructo **problemas de salud** la fiabilidad es de 0.62; respecto a la subescala **satisfacción vital** el coeficiente alfa es 0.85; en cuanto a **afecto positivo** ha sido igual a 0.89; y por último, el coeficiente alfa de la escala de **afecto negativo** es de 0.88.

3.3. Procedimiento

El cuestionario ha sido administrado a los sujetos en horario escolar por personas diferentes a sus profesores habituales. Las instrucciones para su cumplimentación fueron impartidas por una persona preparada para tal fin. El tiempo medio de contestación de la totalidad del cuestionario fue de 50 minutos aproximadamente.

El vaciado del cuestionario fue realizado por personas habituadas a estas tareas y con la formación necesaria para que el proceso fuese realizado con rigor estricto. Una vez generado el archivo informático de datos, fueron revisados los mismos de manera metódica.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para el análisis descriptivo de los datos recogidos se han realizado: análisis correlacionales para asociar los constructos **problemas de salud** y **bienestar subjetivo**, y análisis de varianza (ANOVA) para observar si existen diferencias significativas del constructo bienestar subjetivo en función de las variables situacionales y sociodemográficas. Por otra parte, se han generado tablas de contingencia con el fin de establecer estudios diferenciales, tomando como referencia las variables género, edad o consumo de sustancias no beneficiosas para los adolescentes y el constructo problemas de salud. El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS, versión 10.0 para Windows.

4.1. Problemas de salud y bienestar subjetivo

En este primer apartado de resultados atendemos al objetivo específico número uno y, con el fin de hacer más comprensible y ofrecer una perspectiva más globalizadora, caracterizamos los referentes con los que hemos trabajado.

4.1.1. Constructo problemas de salud

Para definir el constructo problemas de salud hemos utilizado un conjunto de seis síntomas que nos permiten obtener una puntuación directa global. Los seis síntomas están presentados en una escala de estimación temporal que oscila entre «nunca» y «casi todos los días» en la que los sujetos van señalando la frecuencia de padecimiento de esos síntomas —*tabla 1*—.

En función de los porcentajes de respuesta, los síntomas que se dan **en mayor medida** en nuestra muestra son **padecer dolor de espalda y dificultades para dormir**. Por el contrario los síntomas que aparecen **con menos frecuencia** son **el dolor de muelas y el sentirse mareado**.

Hemos de mencionar que el dolor de espalda es uno de los síntomas más acusados actualmente por la juventud. Por último procede indicar que la puntuación directa del constructo problemas de salud ofrece una media de 26.68 y una desviación típica de 4.50, la cual indica que, **la muestra aquí estudiada no presenta problemas graves de**

salud, aunque, no por ello, debemos dejar de tener en cuenta los síntomas antes mencionados.

TABLA 1
PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE LOS SÍNTOMAS

	Casi todos los días	Más de una vez por semana	Una vez a la semana	Una vez al mes	Casi nunca o nunca
Dolor-cabeza	4.8	12.6	5.4	2.4	74.9
Dolor-estómago	4.2	10.7	8.9	8.3	67.9
Dolor-espalda	15.7	13.3	7.8	2.4	60.8
Dificultad para dormir	9.5	10.7	6.5	5.4	67.9
Mareado	3.6	7.2	6.6	4.2	78.4
Dolor-muelas	1.8	4.8	2.4	1.2	89.8

4.1.2. Constructo bienestar subjetivo

El constructo bienestar subjetivo viene definido por tres subescalas: **afecto negativo**, **afecto positivo** y **satisfacción vital**.

a) Afecto negativo

La subescala de **afecto negativo** está compuesta por diez ítemes. Se puede obtener también con ella una puntuación directa global que en este caso nos ofrece una media de 37.05 y una desviación típica de 6.97. La forma de manifestarse los sujetos en los distintos ítemes, en general, es tendente a percepciones altas de afecto negativo. Apreciamos, pues, que los adolescentes participantes se perciben teniendo problemas con alguna persona, teniendo miedo, sintiéndose desgraciados, estando aburridos, sintiéndose solos, etc. Todo ello, conlleva un estado de ánimo deprimido, irritable propio de determinados momentos de la adolescencia como ya apuntaban Mendoza, Carrasco y Mendoza (2000) —*tabla 2*—.

Respecto de los ítemes que componen el constructo afecto negativo, los que mayor porcentaje de ocurrencia alcanzan son: **me siento solo** y **me siento desgraciado**. Atendiendo a estos resultados y teniendo en cuenta a Frydenberg (1977) se pueden valorar ambas situaciones emocionales como propias de este momento evolutivo.

b) Afecto positivo

La subescala de **afecto positivo** está compuesta por diez ítemes. La media de la puntuación directa global de todos los participantes es de 19.85 y la desviación típica es de 6.39. Como valoración global, la forma de manifestarse los sujetos en los distintos

TABLA 2
PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE LAS RESPUESTAS REFERIDAS AL CONSTRUCTO
AFECTO NEGATIVO

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	siempre
Estoy triste	2.4	6.0	38.7	42.3	10.7
Tengo miedo	4.8	6.0	31.7	36.5	21.0
Me saben mal algunas cosas que he hecho	5.3	11.2	57.4	21.9	4.1
Me siento ridículo	1.8	7.7	29.0	32.5	29.0
Estoy aburrido	3.0	6.0	37.5	36.3	17.3
Siento que complico la vida a los demás	3.6	3.6	24.9	29.6	38.5
Tengo ganas de llorar	3.0	8.9	31.0	29.2	28.0
Me siento desgraciado	3.6	5.9	20.7	20.1	49.7
Me siento solo	2.4	6.5	20.7	24.3	46.2
Tengo un problema con alguna persona	4.7	7.6	27.1	40.0	20.6

ítemes es tendente a percepciones bajas de afecto positivo. Como venimos diciendo, es coherente con el constructo anterior y la forma tradicional de responder los adolescentes —*tabla 3*—.

Respecto a los diez ítemes, procede subrayar que **muy pocos sujetos** señalan que «casi siempre» o «siempre» **están animados** o que **hacen cosas que les interesan**. Por el contrario, existen ítemes que revelan una falta de afecto positivo importante como sucede con los que hacen referencia a **pasarlos bien con otras personas** o sencillamente **pasárselo bien**, en los que los porcentajes son igualmente muy bajos. Como podemos observar, de nuevo este resultado va en la misma dirección de los obtenidos anteriormente, algo preocupante, aún cuando responda a patrones habituales en la adolescencia.

c) Satisfacción vital

La subescala de **satisfacción vital** está compuesta por diez ítemes; de ellos podemos obtener también una puntuación directa global que en este caso nos ofrece una media de 24.73 y una desviación típica de 8.79. La forma de manifestarse los sujetos en los distintos ítemes se concreta en percepciones bajas de satisfacción vital —*tabla 4*—, destacando los sujetos que piensan que «nunca» tienen una buena vida, «nunca» se sienten felices con su vida o quisieran tener una vida diferente, etc.

TABLA 3
PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE LAS RESPUESTAS REFERIDAS
AL CONSTRUCTO AFECTO POSITIVO

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	siempre
Estoy animado	31.5	38.7	21.4	4.2	4.2
Hago cosas que me interesan	35.9	37.1	19.4	5.9	1.8
Me lo paso bien con las otras personas	43.7	44.9	9.0	1.2	1.2
Me siento orgulloso de alguna cosa que he hecho	34.1	35.3	27.1	1.8	1.8
Me lo paso bien	36.7	42.6	18.9	0.6	1.2
Estoy contento	28.8	46.5	20.0	3.5	1.2
Estoy ilusionado por alguna cosa	29.4	42.9	22.9	2.4	2.4
Tengo ganas de reír	29.0	45.0	21.3	3.6	1.2
Tengo ganas de sonreír	26.6	47.9	20.7	3.6	1.2
Soy feliz	29.6	40.2	24.3	4.1	1.8

4.2. Asociación entre problemas de salud y bienestar subjetivo

Teniendo en cuenta que nuestro segundo objetivo específico es observar la forma en la que se asocia el constructo **problemas de salud** y el de **bienestar subjetivo**, hemos planteado correlaciones entre el primer constructo (problemas de salud) y las distintas subescalas que especifican al segundo (afecto negativo, afecto positivo y satisfacción vital). De este modo, hemos obtenido los resultados que se expresan a continuación.

- a) **La correlación de problemas de salud y afecto negativo es 0.527.** Según el sentido de nuestro cuestionario en la medida en que expresan poca salud, los sujetos se perciben, a su vez, más frecuentemente tristes, padeciendo miedos, con una percepción de sentirse desgraciados, sentirse solos, etc.
- b) **La correlación de problemas de salud y afecto positivo es -0.500.** Por el sentido de los ítems, aquellos sujetos que manifiestan más síntomas de dolor, es decir, los que indican con su percepción estar más enfermizos presentan menos afecto positivo. Y a la inversa, quienes se sienten más saludables manifiestan tener más frecuentemente afecto positivo, es decir, se encuentran animados, hacen cosas que les interesan, se lo pasan bien con otras personas, están contentos y/o ilusionados, etc.
- c) **La correlación de problemas de salud y satisfacción vital es -0.416.** Es decir, los sujetos que muestran más síntomas de enfermedad expresan con menor fre-

TABLA 4
PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE LAS RESPUESTAS REFERIDAS
AL CONSTRUCTO SATISFACCIÓN VITAL

	Nunca	Casi nunca	Alguna vez	Casi siempre	siempre
Me gusta como me van las cosas	10.6	32.4	44.1	7.6	4.7
Mi vida va bien	22.5	36.7	29.0	7.7	4.1
Mi vida es sencillamente correcta	20.4	31.1	29.9	11.4	7.2
Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida	16.2	13.2	36.5	25.1	9.2
Pienso que ojalá tuviera una vida diferente	10.1	7.7	22.6	26.8	32.7
Tengo una buena vida	39.6	36.7	14.8	6.5	2.4
Estoy feliz con mi vida	36.7	29.6	23.7	5.3	5.3
Me siento satisfecho con lo que me está pasando	20.1	34.9	27.8	11.8	5.3
Tengo lo que quiero en la vida	19.0	38.7	28.0	10.7	3.6
Mi vida es mejor que la de muchos chicos o chicas	16.2	29.3	40.1	11.4	3.0

cuencia satisfacción vital. Y, por el contrario, aquellos adolescentes que expresan tener una mejor situación de salud indican encontrarse, a su vez, en mayor medida satisfechos de la vida que llevan.

Los resultados hallados vuelven a indicar la relación existente entre bienestar físico, mental y social, como bien pone de manifiesto la definición de salud anteriormente descrita.

4.3. Problemas de salud y bienestar subjetivo desde las variables género, edad y tipo de escolarización

Atendiendo a nuestro objetivo específico tres, analizaremos el constructo problemas de salud y el constructo bienestar subjetivo, atendiendo en primer lugar, a la variable género, y en segundo lugar, a las variables edad y régimen de escolarización.

4.3.1. Problemas de salud y la situación de bienestar subjetivo desde la diferencia de género

Existen diferencias significativas según el género respecto a las variables problemas de salud, afecto negativo y satisfacción vital. El sentido de las diferencias es:

- a) Respecto a **problemas de salud**, la media de las puntuaciones obtenidas por los sujetos de género masculino son más altas que las de género femenino. Es decir, *los chicos manifiestan tener un nivel de salud mayor que el de las chicas* ($p=.041$; Media Masculino = 26.245; Media Femenino = 24.781).
- b) Respecto al **afecto negativo**, la media de las puntuaciones de los sujetos de género femenino (según el sentido de los ítems del cuestionario) nos informa de que tienen un afecto negativo mayor. Es decir, *las chicas manifiestan que en ellas se dan más frecuentemente situaciones de afecto negativo* ($p=.000$; Media Masculino = 38.78; Media Femenino = 34.27).
- c) Respecto a la **satisfacción vital**, la media de las puntuaciones es diferente entre chicos y chicas. Según los datos, *las chicas expresan una menor satisfacción vital que los chicos*. Es decir, las chicas tienen la impresión de que la vida «nunca» o «casi nunca» les va bien, que «nunca» o «casi nunca» tienen la vida que desean, etc. ($p=.026$; Media Masculino = 23.570; Media Femenino = 26.821).

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por otros autores (Mendoza, Carrasco y Mendoza, 2000), en los que los chicos destacaban frente a las chicas por un alto nivel de bienestar físico y psicológico. Hemos de tener en cuenta que las chicas internalizan más las emociones que los chicos, los cuales las exteriorizan bien mediante peleas, fuertes discusiones, etc. Ello influye en que les cueste también más reconocerlas. Por otro lado, en las chicas los cambios fisiológicos que van experimentando (e.g.: menstruación) pueden influir más en sus emociones que los cambios fisiológicos de los chicos.

4.3.2. Problemas de salud y la situación de bienestar subjetivo desde las variables edad y régimen de escolarización

No existen diferencias significativas en función de las variables **edad** y **régimen de escolarización**. Es decir no existen diferencias, estadísticamente significativas, respecto a los constructos **problemas de salud** y **bienestar subjetivo** en función de que los sujetos sean alumnos internos o externos o que tengan una u otra edad dentro de la adolescencia.

Acerca de la variable régimen de escolarización cabría hacer alguna reflexión. Parece relevante subrayar lo que ocurre con la situación de **bienestar subjetivo**: *contrariamente a lo que cabría pensar, no se asocia un malestar psicológico con la situación de internado de los sujetos*. Es decir, no existe una mayor insatisfacción vital, una percepción de afecto negativo o carencias de percepción de afecto positivo en los sujetos escolarizados en régimen de internado.

4.4. Conductas de riesgo para la salud y su asociación con las variables género, edad y régimen de escolarización

Hemos venido llamando algunas conductas de riesgo para la salud, fundamentalmente, a las relacionadas con ciertos consumos de sustancias. Cuando observamos la

forma de asociarse estos consumos con las variables situacionales o demográficas con las que venimos trabajando (objetivo específico número cuatro), podemos apreciar datos esclarecedores de lo que son ciertos hábitos de los adolescentes, y en concreto, de los participantes.

a) Respecto al **género**

Según las respuestas de los sujetos, resulta significativo el consumo de *drogas blandas* si contemplamos la variable género. Así, según nuestros datos, *el porcentaje de chicos que dice consumir drogas blandas es mayor (28%) que el de chicas (9.4%)*. Salvo por este tipo de consumo, no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas respecto al consumo de *tabaco, café, alcohol y drogas duras*. Estos resultados son, en cierto modo, coincidentes por los hallados por López, Martín y Martín (1998) y nos invitan a considerarlos en los programas de intervención psicopedagógica dirigidos a sujetos de Educación obligatoria y postobligatoria.

b) En cuanto a la **edad**

El consumo de estas sustancias de riesgo para la salud puede estar en algunos casos asociado a la variable edad. En concreto, existe una diferencia estadísticamente significativa considerando la variable edad ante el consumo de *tabaco, alcohol y drogas blandas*. En todos estos casos *conforme aumenta la edad de los sujetos se observa como aumenta el porcentaje de quienes realizan este tipo de consumos*. Los sujetos de diecisiete años o más expresan que toman estas sustancias en mayor medida que los menores de quince años, al igual que ocurría en los estudios realizados por Cava, Buelga, Herrero y Lila (2000). Por el contrario, hemos de indicar que no existe diferencia estadísticamente significativa si tenemos en cuenta la edad en los consumos de *café o drogas duras*.

c) En cuanto al **régimen**

La variable **régimen** se manifiesta respecto a estas conductas de riesgo de manera similar a la variable **edad**. Se puede observar asociada a los consumos de *tabaco, alcohol y drogas blandas*. Es decir, *existe un mayor porcentaje de consumidores de tabaco, alcohol y drogas blandas entre los participantes en régimen de internado*.

Por el contrario, y al igual que sucedía respecto a la variable edad, no existe diferencia estadísticamente significativa si tenemos en cuenta el régimen de internado de los sujetos en relación con el consumo de *café o drogas duras*.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con el **objetivo general** de esta investigación en la que buscamos analizar el grado de bienestar subjetivo y su relación con algunos problemas de salud y conductas de riesgo para la salud en adolescentes, las conclusiones alcanzadas son las siguientes:

1. El bienestar subjetivo de los participantes se define por altas percepciones de afecto negativo y bajas percepciones de afecto positivo y de satisfacción vital. En cuanto a problemas de salud, el dolor de espalda y la dificultad para dormir son los síntomas que se dan en mayor medida.
2. Existe interacción entre los indicadores analizados referentes a bienestar subjetivo y problemas de salud física, destacando la hallada entre afecto negativo y problemas de salud en la dirección esperada ($r=.528$).
3. En la adolescencia el sentimiento de bienestar subjetivo y problemas de salud es diferente en función del género, siendo las chicas las que presentan puntuaciones más bajas en ambos constructos. Atendiendo a la edad y tipo de escolarización no hallamos diferencias significativas.
4. Existen diferencias significativas en cuanto al consumo de sustancias que pueden generar riesgo para la salud, atendiendo a las variables género, edad y régimen, destacando de forma global un mayor consumo de los chicos frente a las chicas, de los adolescentes mayores frente a los de menor edad y de los internos frente a los externos.

Los resultados obtenidos nos llevan a plantearnos algunos interrogantes respecto a educación con el fin de prevenir situaciones que puedan ocasionar graves problemas en el futuro de los adolescentes. Hemos comprobado que en esta edad se produce el inicio en el consumo de sustancias y que este consumo va a ser mayor cuanto más alto sea el grado de malestar experimentado por el sujeto. Esto nos lleva a considerar la necesidad de una actuación desde los centros educativos que intente *mejorar el nivel de bienestar subjetivo* del sujeto (mediante la mejora de la autoestima, de las relaciones sociales, entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento en resolución de problemas, etc.), a la vez que *detectar los posibles adolescentes en riesgo*. Por otro lado, procedería *modificar aquellas estructuras y normas* que puedan impedir un clima de relaciones sociales gratificantes en los centros educativos. Igualmente, los resultados obtenidos nos invitan a subrayar la relevancia de los programas de desarrollo personal y social, junto a otros más asentados en los centros en los que se imparte educación.

Por otro lado, y para finalizar, sería importante profundizar y plantearnos posibles estudios conducentes a analizar la relación existente entre **salud-bienestar** y **calidad de las relaciones familiares, consumo de drogas y relaciones familiares** o **régimen de internado, situaciones ambientales** que invitan al consumo de sustancias (e.g., presión de grupo, normas de disciplina atendiendo a diferentes tipos de centro) etc.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alsinet, C., Casas, F. y Rosich, M. (2000). La satisfacción vital de los niños y de las niñas. Su correlación con las escalas de afecto positivo y de afecto negativo. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (eds.), *Intervención Psicosocial y comunitaria. La promoción de la salud y la calidad de vida* (pp. 267-273) Madrid: Biblioteca Nueva.

- Aneshensel, C.S. y Huba, G.J. (1983). Depresión, alcohol use, and smoking over one year: A four-wave longitudinal causal model. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 134-150.
- Buelga, S. y Lila, M. (1999). *Adolescencia, familia y conducta antisocial*. Valencia: C.S.V.
- Cava, M.J., Buelga, S., Herrero, J. y Lila, M. (2000). Recursos familiares y conductas familiares y conductas de riesgo en la adolescencia. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (eds.), *Intervención Psicosocial y comunitaria. La promoción de la salud y la calidad de vida* (pp. 119-125) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Frydenberg, E. (1977). *Adolescent Coping*. Londres: Routledge.
- Graña, J.L., Muñoz-Rivas, M.J., Andreu, J.M. y Peña, M.E. (2000). Variables psicológicas relacionadas con el consumo de drogas en adolescentes: Depresión y autoconcepto. *Revista Española de Drogodependencias*, 25(2), 170-181.
- Huba, G.J., Newcomb, M.D. y Bentler, P.M. (1986). Adverse drug experiences and drug use behaviors: A one-year longitudinal study of adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 203-219.
- Kaplan, H.B. (1985). Testing a general theory of drug abuse and other deviant adaptations. *Journal of Drug Issues*, 15, 477-492.
- López, J.S., Martín, M.J. y Martín, J.M. (1998). Consumo de drogas ilegales. En A. Martín y cols. (eds.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Maes, S. (1991). Health Promotion and disease prevention: A social psychological approach. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1(2/3), 5-28.
- Mendoza, M.I., Carrasco, A.M. y Mendoza, R. (2000). Bienestar percibido y percepción del apoyo parental y de los amigos en los adolescentes españoles. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (eds.), *Intervención Psicosocial y comunitaria. La promoción de la salud y la calidad de vida* (pp. 105-111) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Myers, D.G. y Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Padial, R. y otros (1998). La salud corporal en el currículum de Educación Física: una nueva propuesta. Publicaciones. *Escuela iniversitaria del Profesorado de Melilla*, (28): 265-272, 7.
- Salleras, L. (1985). *Educación sanitaria*. Madrid: Díaz de Santos.
- Shedler, J. y Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal inquiry. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Viñao, A. (2000). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica *Areas. Revista de Ciencias sociales*, (20): 9-24.
- Yus, R. (2000). Lo que aporta la transversalidad en la integración de la educación para la salud en el currículum escolar. *Aula de innovación educativa*. (89): 9-14.
- Zani, B. (1993). L'adolescenza e la famiglia. En A. Palmonari (ed.), *Psicología dell'adolescenza* (pp. 203-223). Bologna: Il Mulino.

7. ANEXO

Edad:	Sexo:	Nº de hermanos contándote tú:	Lugar que ocupas:	Régimen al que perteneces:	
⇒ Estudios de tu madre: Sin estudios Primarios			Bachiller o FP	Universitarios	
⇒ Trabaja tu madre: Si No ¿En qué trabaja tu madre?					
⇒ Estudios de tu padre: Sin estudios Primarios			Bachiller o FP	Universitarios	
⇒ Trabaja tu padre: Si...No ¿En qué trabaja tu padre?					
¿Por qué estas en este colegio?:			Si eres alumno interno, obtienes tarjeta de salida:		
1. vivo cerca del colegio			1. nunca		
2. vivo lejos de un colegio			2. casi nunca		
3. a mis padres les gusta este centro			3. algunas veces		
4. por problemas personales			4. casi siempre		
5. otras(especificar)			5. siempre		
CONSUMO Y SALUD FÍSICA					
CONSUMO...					
1. café 2. tabaco 3. alcohol 4. drogas blandas (cannabis) 5. Otras (especificar):					
	<i>casi nunca o nunca</i>	<i>una vez al mes</i>	<i>una vez a la semana</i>	<i>más de una vez por semana</i>	<i>casi todos los días</i>
Consumo café					
Consumo tabaco					
Consumo alcohol					
Consumo drogas blandas					
Consumo drogas duras					
Dolor-cabeza					
Dolor-estómago					
Dolor-espalda					
Dificultad para dormir					
Mareado					
Dolor-muelas					
BIENESTAR SUBJETIVO					
	<i>nunca</i>	<i>casi nunca</i>	<i>algunas veces</i>	<i>casi siempre</i>	<i>siempre</i>
Estoy triste					
Tengo miedo					
Me saben mal algunas cosas que he hecho					
Me siento ridículo					
Estoy aburrido					
Siento que complico la vida a los demás					
Tengo ganas de llorar					
Me siento desgraciado					
Me siento solo					
Tengo un problema con alguna persona					
Estoy animado/a					
Hago cosas que me interesan					
Me lo paso bien con las otras personas					
Me siento orgullosa/o de alguna cosa que he hecho					
Me lo paso bien					
Estoy contento/a					

Estoy ilusionado/a por alguna cosa					
Tengo ganas de reír					
Tengo ganas de sonreír					
Soy feliz					
Me gusta como me van las cosas					
Mi vida va bien					
Mi vida es sencillamente correcta					
Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida					
Pienso que ojalá tuviera una vida diferente					
Tengo una buena vida					
Estoy feliz con mi vida					
Me siento satisfecho con lo que me está pasando					
Tengo lo que quiero en la vida					
Mi vida es mejor que la de muchos chicos o chicas					

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2002.
Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2003.

VALOR PRONÓSTICO DE LAS PRUEBAS DE ACCESO AL INEFC RESPECTO EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Antoni Planas Anzano

INEFC de Lleida

Josep M. Doménech i Massons

UAB

RESUMEN

El establecimiento de mecanismos selectivos que limiten el acceso a unos estudios o profesiones es una práctica ampliamente difundida en nuestros días. Este trabajo aborda el análisis de las pruebas de ingreso a los estudios de Educación Física en el INEFC, centro de Lleida, en las que se combinan requerimientos físicos con intelectuales.

El análisis de los resultados que en este caso se basa en tres promociones consecutivas de estudiantes (1997-1999), apunta que las mediciones efectuadas consiguen un escaso valor predictivo del rendimiento académico, coincidiendo con la tendencia apuntada en otras investigaciones, por ejemplo Herrera García, et. al. (1999). Dada la peculiaridad de la licenciatura impartida en el centro y a diferencia de otros estudios, en el presente trabajo se incorpora una medida representativa de la «capacidad física» como son los diferentes test de las pruebas de acceso, con la intención de lograr un mayor poder predictivo, intención que según los resultados, se aleja de la realidad.

Palabras clave: pruebas físicas, test físico, rendimiento académico, selectividad.

ABSTRACT

The establiment of selective mechanisms that limitate the acces to some studies or jobs is a widely extended practise nowadays. This report talks about the analysis of the entry test tojoin the Physical Education studies in INEFC, center of Lleida. In this test both physical and intellectual requeriments are combined.

The analysis of the results in this case based on three consecutive promotions of students (1997-1999) shows that the measurings done have a poor predictable value of the academic performance, coinciding with the trend pointend in other researchings, for exemple Herrera Garcia, et. al. (1999). Given the singularity of the degree taught in this center and opposite to other reports, in this one a representative measure of the «physical ability» is included. Abilities such as the different tests of the entry aptitude test, with the intention of achieving a greater predictable power. According to the results this intention is quite far away from reality.

Key words: *aptitude tests, physical test, academic performance, selectivity.*

INTRODUCCIÓN

La realización de pruebas de acceso en los centros donde se imparten estudios de Educación Física es tan antigua como la propia creación de éstos: 1961 en Madrid, 1975 en Barcelona, 1982 en Lleida y Granada,... de forma que en la actualidad 11 de los 13 centros en los que se imparten estudios de la licenciatura de Actividad Física y Deporte adoptan esta medida selectiva.

A pesar de que las características de las pruebas de acceso en cada uno de estos centros presentan matices diferenciadores, se distinguen dos componentes básicos: pruebas físicas y pruebas intelectuales. Respecto las pruebas intelectuales existe unanimidad en considerar la nota de la selectividad como referencia más representativa. En lo concerniente a las pruebas físicas existen divergencias importantes entre los centros, en cuanto a composición y número de los tests físicos administrados y también en cuanto a los criterios seguidos para su evaluación.

Sin embargo, ante la aplicación prácticamente unánime de pruebas de acceso, cabe preguntarse sobre su utilidad: ¿los aspirantes seleccionados, son, respecto del total de aspirantes, los que mejor rendimiento obtendrán en sus estudios futuros?

Evidentemente esta es una pregunta imposible de contestar puesto que no se tiene información de los aspirantes no seleccionados: la posibilidad más factible es la de cuantificar el valor pronóstico de las pruebas de acceso respecto el rendimiento académico de los estudiantes.

Para comprobar la hipótesis de la utilidad de las pruebas de acceso es necesario establecer bajo qué perspectiva se abordará el concepto de rendimiento académico, constructo difícil de medir, a pesar de ser un tema ampliamente tratado.

Pérez Serrano (1981), establece diferentes acepciones del término rendimiento escolar, tales como: rendimiento basado en la capacidad, rendimiento como utilidad o producción, rendimiento como resultado del trabajo escolar, etc. y destaca el uso de las calificaciones escolares como el índice operativo del rendimiento escolar más aceptado.

La definición operativa es la que se preserva: en el presente trabajo se utiliza el promedio de las notas obtenidas por el alumno como indicador más representativo del rendimiento académico.

El rendimiento académico como indicador de un proceso educativo se utiliza especialmente en ámbitos psicológicos y pedagógicos. Así Cabrera y Jiménez (1999), estudian su relación con la depresión infantil, Navarro y Caballero (1997), con la ansiedad

ante la prueba de evaluación, Salvador Mata (1985), con aspectos de la personalidad adolescente, Sternberg, Castejón y Bermejo (1999), con diferentes estrategias educativas, Marcelo, Villarín y Bermejo (1985), con hábitos y condiciones de estudio, González Cabanach, Valle, Suárez y Fernández (1999), con las metas académicas perseguidas por los docentes. En el ámbito universitario destaca el trabajo de Herrera García, Nieto, Rodríguez Conde y Cruz Sánchez (1999), realizado en la Universidad de Salamanca con una amplia muestra de estudiantes, para determinar los factores implicados en el rendimiento académico universitario. Por último, en el campo de la educación física, Linares (1989) ha realizado un análisis entre trastornos motores y el rendimiento académico.

PROCEDIMIENTO

Este trabajo ha sido planteado y desarrollado en el INEFC centro de Lleida, a partir de los datos y alumnos procedentes de dicha institución.

La información tratada proviene de dos fuentes; del Servicio Informático y de la Secretaria de Estudios. Del Servicio Informático, los datos se extrajeron de dos programas; el AGORA que gestiona los datos académicos de los alumnos, y un programa en visual basic construido a medida en el INEFC, para procesar la información de los aspirantes inscritos en las pruebas de ingreso.

De Secretaria de Estudios, se consultaron individualmente los expedientes personales de los alumnos para recopilar datos no archivados informáticamente debido a la reciente implantación del programa AGORA.

El análisis estadístico se ha realizado con el sistema SPSS, 1999 para Windows.

MUESTRA

Los participantes en esta parte del estudio, en total 295 alumnos, pertenecen a las promociones 1997-98 (4º curso), 1998-99 (3º curso) y 1999-2000 (2º curso) del INEFC centro de Lleida.

Los criterios de inclusión y exclusión, de la muestra de sujetos relativa al estudio, son los siguientes:

- a) Se escogen únicamente alumnos del plan de estudios de 1997, para obtener mediciones homogéneas de rendimiento académico, es decir, que las notas sean asignadas por los mismos profesores sobre las mismas asignaturas.
- b) Disponer de la nota de la selectividad, por tanto se han excluido aquellos estudiantes provenientes de la vía de más de 25 años y los que proceden de módulos de formación profesional ya que la nota final de su expediente no es comparable con la nota de la selectividad.
- c) Tener resultados de las pruebas físicas de acceso, por lo que se han retirado estudiantes provenientes de traslados de expediente o extranjeros o aquellos que presentasen minusvalías.
- d) Por otra parte también se han desestimado alumnos que no han superado 36 créditos académicos; teniendo en cuenta que en el INEFC centro de Lleida, cual-

quier alumno de primer curso tiene la obligación de matricularse de un mínimo de 73 créditos (correspondientes a las asignaturas de primero), se han rechazado estos sujetos puesto que las notas obtenidas en tan pocas asignaturas se consideran no representativas para contrastarlas respecto a la nota de la selectividad que resume cuatro años de su rendimiento académico preuniversitario.

RESULTADOS

La muestra total está formada por 295 alumnos de los cuales 190 (61.4%) son varones y 105 (35.6%) mujeres, que a su vez pertenecen a tres promociones; primera, 107 alumnos (36.3%), segunda 100 alumnos (33.9%) y tercera 88 alumnos (29.8%).

Rendimiento académico

Esta variable se obtiene promediando la totalidad de las notas obtenidas por el alumno hasta la finalización del curso 1999-2000 (RA, rango 5.76 a 8.35).

TABLA 1
ESTADÍSTICOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN GÉNERO Y PROMOCIÓN

		Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo
GÉNERO	femenino	6,43	6,74	6,96	5,76	8,22
	masculino	6,44	6,69	7,01	5,86	8,35
promoción	1997	6,51	6,78	6,99	5,98	8,30
	1998	6,27	6,56	6,90	5,76	8,35
	1999	6,47	6,79	7,06	6,04	8,22
Total		6,44	6,70	6,99	5,76	8,35

En la comparación del rendimiento académico según género no se aprecian diferencias significativas ($t=0.321$; $p=0.748$); las féminas a pesar de que presentan una mediana ligeramente más elevada que los varones, en términos generales muestran estadísticos más bajos, aunque esta diferencia es prácticamente imperceptible.

Observando la distribución del rendimiento académico en las distintas promociones se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($F=4.842$; $p=0.009$), se distingue que los alumnos de segundo curso (promoción del 1998) presentan valores sistemáticamente inferiores respecto a las promociones del 1997 y 1999.

Nota de selectividad

La nota de selectividad resume las notas obtenidas en los cursos de BUP y COU promediando con los exámenes propios de la selectividad, expedida por la Universidad a la que está adscrito el alumno en el momento de realizar los exámenes (SELEC, rango de 5.7 a 7.85).

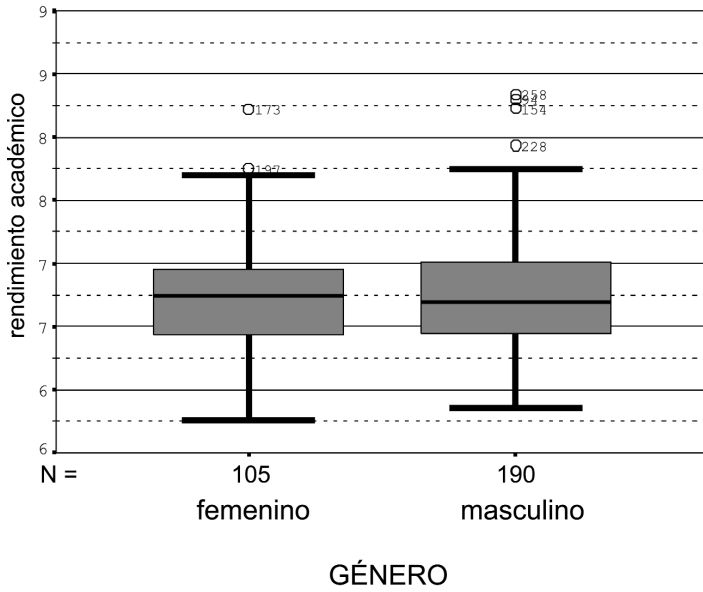


Ilustración 1
Diagrama de caja del rendimiento académico según género

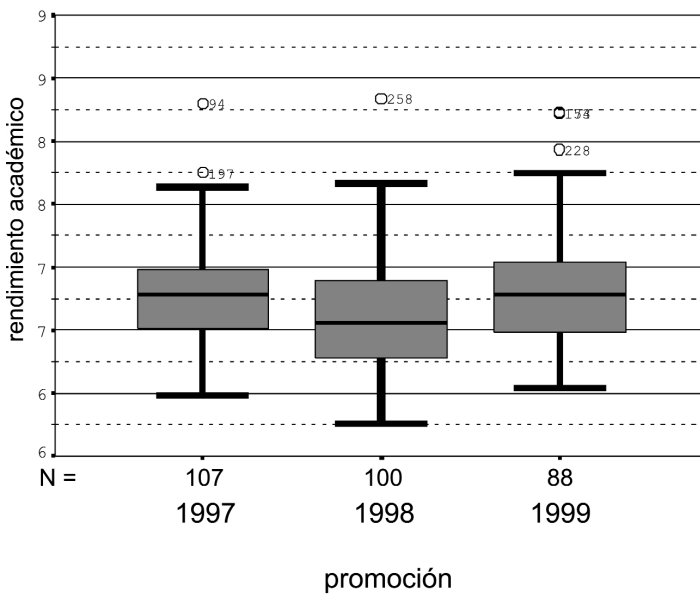


Ilustración 2
Diagrama de caja del rendimiento académico según promoción

TABLA 2
ESTADÍSTICOS DE LA NOTA DE LA SELECTIVIDAD PARA TODOS LOS ALUMNOS
SEGÚN GÉNERO Y PROMOCIÓN

		Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo
GÉNERO	femenino	6,11	6,24	6,34	5,80	7,59
	masculino	6,12	6,23	6,33	5,70	7,85
promoción	1997	6,18	6,25	6,47	5,98	7,59
	1998	6,11	6,26	6,35	5,79	7,85
	1999	6,01	6,13	6,30	5,70	7,42
Total		6,11	6,23	6,33	5,70	7,85

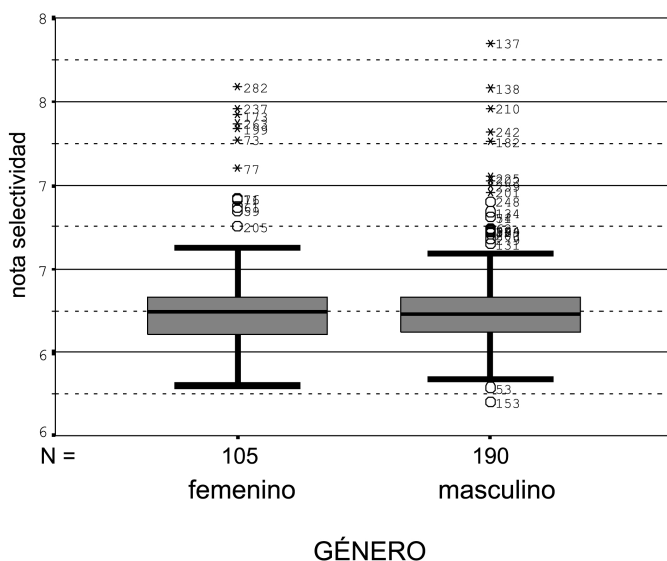


Ilustración 3
Diagrama de caja de la nota de selectividad según género

En función del género no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($t=0.454$; $p=0.748$); tanto los valores máximo y mínimo pertenecen a sujetos masculinos, se observa que los valores que encierran el 50% central tienen un rango muy estrecho que va de 6.11-6.12 a 6.33-6.34, por tanto puede considerarse una distribución asimétrica puesto que existen numerosos sujetos outliers con notas alejadas positivamente de estos valores.

En función del curso se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($F=5.65$; $p=0.004$) observando un sistemático e importante decremento de la nota de la selectividad en el transcurso de los años.

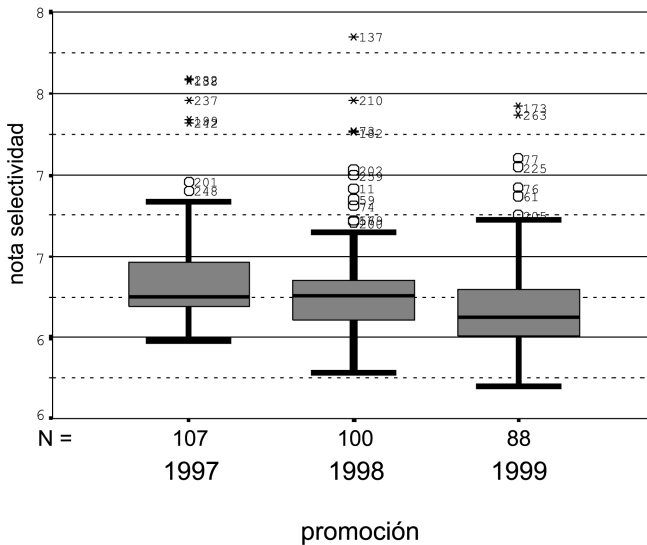


Ilustración 4

Diagrama de caja de la nota de selectividad según promoción

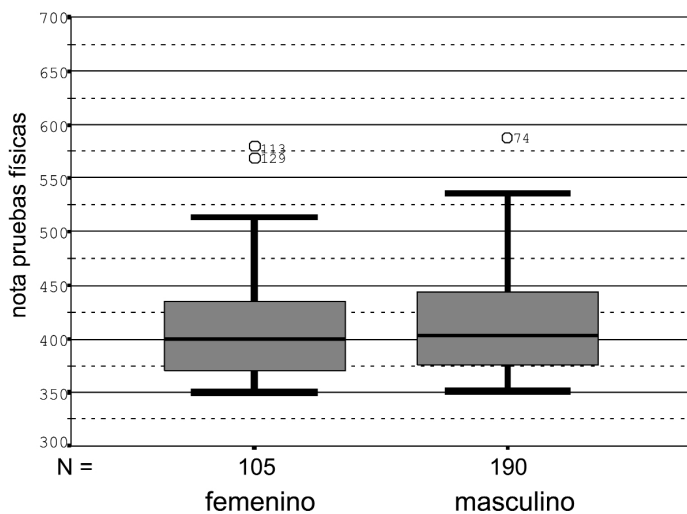
Pruebas físicas

Esta variable proviene de la suma de las puntuaciones particulares de cada una de las pruebas físicas realizadas para acceder a los estudios (PF, rango de 350 a 588).

La distribución según género no presenta diferencias estadísticamente significativas ($t=1.19$; $p=0.234$); los alumnos masculinos presentan una distribución que insinúa unas notas ligeramente más elevadas que las féminas y ambas distribuciones manifiestan una marcada asimetría.

TABLA 3
ESTADÍSTICOS DE LA NOTA DE LAS PRUEBAS FÍSICAS DE TODOS
LOS ALUMNOS SEGÚN GÉNERO Y PROMOCIÓN

		Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo
GÉNERO	femenino	371	400	434	350	579
	masculino	377	404	444	352	588
promoción	1997	381	413	451	353	579
	1998	372	397	432	352	588
	1999	371	393	437	350	536
Total		375	403	442	350	588



GÉNERO

Ilustración 5

Diagrama de caja de la nota de las pruebas físicas según género

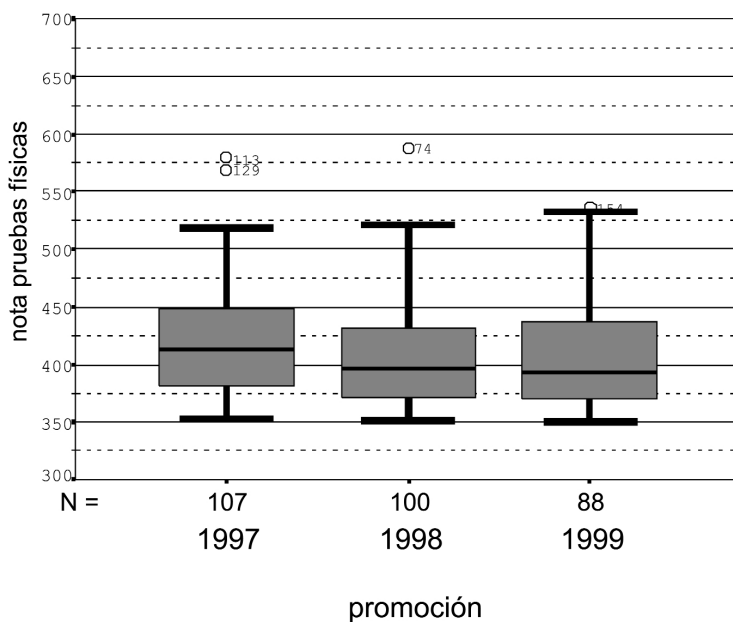


Ilustración 6

Diagrama de caja de la nota de las pruebas físicas según promoción

Según el año de acceso se observan diferencias estadísticamente significativas ($F=3.316$; $p=0.038$); apreciando un decremento en la valoración de las pruebas de ingreso. Sin embargo en la exposición del 50% central de los sujetos (diferencia entre P_{75} y P_{25}) se observa que en el transcurso de los años se mantiene la misma amplitud (alrededor de 70 puntos) pero con valores que descienden levemente.

Para cuantificar el valor pronóstico de las pruebas de ingreso se han aplicado regresiones múltiples con el rendimiento académico como variable dependiente. Para distinguir si existen divergencias según se trata de asignaturas teóricas o prácticas, se han realizado un total de tres regresiones múltiples con variables dependientes diferentes; la primera con el promedio de todas las notas conseguidas durante los estudios, la segunda con el promedio de las notas obtenidas en asignaturas teóricas y finalmente con el promedio de las notas obtenidas en asignaturas prácticas. Definiendo, por tanto, dos nuevas variables:

- Rendimiento académico de asignaturas teóricas (RA TEO, rango de 5.20 a 8.65).
- Rendimiento académico de asignaturas prácticas (RA PRAC, rango de 5.46 a 8.34).

Es necesario enfatizar que no existe ninguna asignatura totalmente práctica: el criterio utilizado para así considerarla se basa en el supuesto que una parte de la evaluación del alumno consiste en el seguimiento o examen de alguna tarea de ejecución motriz propia. Aplicando el criterio anteriormente expuesto, se consideran en total 20 asignaturas prácticas y 53 asignaturas teóricas.

Valor pronóstico respecto el rendimiento académico

En este primer análisis se utiliza la variable dependiente rendimiento académico promediando las notas de asignaturas teóricas y prácticas conjuntamente.

Los índices de correlación entre las variables intervinientes revelan que tanto la nota de selectividad ($r_{xy}=0.288$; $p<0.0005$) como la nota de las pruebas físicas ($r_{xy}=0.151$; $p=0.009$) mantienen una asociación directamente proporcional respecto al rendimiento académico, aunque de magnitud débil pero significativa. Cabe destacar la ausencia de asociación entre las variables independientes, pruebas físicas y selectividad ($r_{xy}=0.018$; $p=0.757$).

El modelo establecido por la ecuación de regresión explica un 10% ($r^2=0.104$) de la variabilidad del rendimiento académico.

La ecuación de regresión que cuantifica el valor pronóstico de las pruebas de acceso es:

$$RA = 3.659 + 0.397 SELEC + 0.0014 PF$$

La nota de las pruebas físicas aporta a la ecuación de regresión múltiple una contribución estadísticamente significativa ($t=2.629$; $p=0.009$), lo mismo que la nota de la selectividad ($t=5.153$; $p<0.0005$).

Los coeficientes estandarizados indican que la nota de selectividad ($b=0.285$) interviene prácticamente el doble que la nota de pruebas físicas ($b=0.146$) en la explicación de la variabilidad del rendimiento académico.

Valor pronóstico respecto el rendimiento académico en asignaturas teóricas

Los índices de correlación evidencian una asociación directamente proporcional entre el rendimiento académico y la nota de la selectividad ($r_{xy}=0.242$; $p<0.0005$) y las pruebas físicas ($r_{xy}=0.150$; $p=0.010$), aunque con valores de magnitud débil.

El modelo establecido por la ecuación de regresión explica sólo un 8% ($r^2=0.08$) de la variabilidad del rendimiento académico.

La ecuación de regresión que cuantifica el valor pronóstico de las pruebas de acceso en asignaturas teóricas es:

$$RA\ TEO = 3.287 + 0.425\ SELEC + 0.002\ PF$$

La nota de la selectividad aporta a la ecuación de regresión múltiple una contribución estadísticamente significativa ($t=4.262$; $p<0.0005$), lo mismo que la nota de las pruebas físicas ($t=2.587$; $p=0.01$).

Los coeficientes estandarizados indican que la nota de selectividad ($b=0.239$) interviene más activamente que la nota de pruebas físicas ($b=0.145$) en la explicación de la variabilidad del rendimiento académico.

Valor pronóstico respecto el rendimiento académico en asignaturas prácticas

Los coeficientes de correlación ponen de manifiesto que existe una relación directamente proporcional entre las variables independientes y el rendimiento académico en asignaturas prácticas: selectividad ($r_{xy}=0.284$; $p<0.0005$) y pruebas físicas ($r_{xy}=0.108$; $p=0.064$). Éstos coeficientes son de escasa magnitud y únicamente resulta significativo el que mide la asociación entre la nota de selectividad y el promedio de las notas obtenidas en asignaturas prácticas.

El modelo establecido por la ecuación de regresión explica un 9.1% ($r^2=0.091$) de la variabilidad del rendimiento académico en asignaturas prácticas.

La ecuación de regresión que cuantifica el valor pronóstico de las pruebas de acceso respecto las asignaturas prácticas es:

$$RA\ PRAC = 3.839 + 0.402\ SELEC$$

La nota de la selectividad aporta a la ecuación de regresión múltiple una contribución estadísticamente significativa ($t=5.047$; $p<0.0005$), en cambio la nota de las pruebas físicas no ($t=1.843$; $p=0.066$).

CONCLUSIONES

En primer lugar cabe constatar que este análisis resulta una aportación de escasa validez externa: la variable rendimiento académico se construye mediante la evaluación particular de los profesores del centro de Lleida, y por tanto cualquier generalización a otras situaciones debe realizarse con las debidas precauciones y reservas.

El análisis estadístico evidencia una falta de valor pronóstico de los resultados de las pruebas de acceso (selectividad y pruebas físicas) respecto el rendimiento académico posterior. En las tres regresiones múltiples se obtienen muy pobres valores pronósticos; 10% en el rendimiento académico global, 8% en asignaturas teóricas y 9.1% en asignaturas prácticas.

Los valores predictivos obtenidos coinciden con los de otras publicaciones que intentan determinar los factores que pueden intervenir en el rendimiento académico de los alumnos; éstos obtienen porcentajes de explicación alrededor al treinta por ciento como máximo: teniendo en cuenta que el objetivo de estos trabajos es precisamente cuantificar los factores que determinan el rendimiento académico, se puede afirmar que en esta investigación, que solamente tiene en cuenta dos variables independientes, se consiguen coeficientes predictivos aceptables.

Se evidencia, coincidiendo con el trabajo de García Herrera et. al. (1999), que la nota de selectividad es el factor con mayor poder pronóstico en la valoración del rendimiento académico universitario.

Se puede afirmar, definitivamente, que las pruebas de selección a las que son sometidos los alumnos de Educación Física en Lleida, tienen un escaso valor pronóstico en la tarea académico-universitaria posterior del alumno. Este hecho nos lleva a realizar dos reflexiones fundamentales:

Primero, se exigen a los aspirantes cualidades que posteriormente los docentes no tienen en cuenta para nada (un ejemplo exagerado: a un bombero se le exige chino).

Segundo, la evaluación resuelta por los profesores se centra en criterios y cualidades que no pueden determinarse a priori.

En definitiva, este trabajo resulta una propuesta en la que se analiza un conjunto de prácticas físicas de índole selectiva; llegados a este punto y constatando la falta de validez externa, no queda más que alentar la promoción de estudios encaminados a valorar y cuantificar la capacidad pronóstica de este tipo de pruebas, cuyo uso es habitual, e invitar a la reflexión en el momento de diseñar pruebas físicas selectivas, en contra de su implantación indiscriminada e irracional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, L. y Jiménez, A.B. (1999). Depresión infantil y rendimiento académico: Un estudio comparativo entre casos y controles. *Revista de investigación educativa*, 1, 89-107.
- Doménech, J.M. (2001). *Análisis multivariante: modelos de regresión*. Barcelona: Signo.
- González Cabanach, R., Valle, A., Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (1999). Un modelo integrador explicativo entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 1, 47-70.
- González Pueyo, L. (1989). *Rendimiento académico y aptitud física en la selección para la carrera superior militar. Tesina para la convalidación de la licenciatura de Educación Física*. Lleida: INEFC Lleida.
- Herrera García, E., Nieto, S., Rodríguez Conde, M.J. y Cruz Sánchez, M. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos. Universidad de Salamanca. *Revista de investigación educativa*, 2, 413-424.

- Linares, P. (1989). Estudio correlacional entre trastornos motrices y rendimiento escolar e influencia de la aplicación de un programa de reeducación motriz en niños con este doble handicap. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte*, 11, 33-43.
- Marcelo, C., Villarín, M. y Bermejo, B. (1985). Contextualización del rendimiento escolar en bachillerato. *Educadores*, 133, 379-400.
- Navarro, N. y Caballero, P. (1997). La ansiedad ante la prueba de evaluación: su efecto en el rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 1, 69-82.
- Pérez Serrano, G. (1981). Origen social y rendimiento escolar. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales, colección monografías nº 44.
- Salvador Mata, F. (1985). Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico. *Educadores*, 134, 539-552.
- Sternberg, R.J., Castejón, J.L. y Bermejo, M.R. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 1, 33-46.

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2002.

Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2003.

SATISFACCIÓN E INSATISFACCIÓN DE LOS JEFES DE ESTUDIOS DE LOS CENTROS ESCOLARES

Juan Caballero Martínez

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación

RESUMEN

En este artículo se presenta una investigación cuyo objetivo principal fue conocer el nivel de satisfacción de los Jefes de Estudios que ejercen sus funciones en los centros universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía. El artículo se estructura en dos partes. En la primera, se hace una revisión de la literatura sobre la satisfacción en el ámbito laboral y educativo.

En la segunda parte se describe el diseño de investigación, en el que se combinan distintas opciones metodológicas: descriptivas y causales-comparativas. Por medio de ellas se intenta detectar el nivel de satisfacción de los Jefes de Estudios en varias dimensiones (realización profesional, relaciones personales y estructura organizativa del centro) y las relaciones y diferencias entre las variables demográficas y el nivel de satisfacción.

Palabras clave: *Satisfacción, Jefe de Estudios, Centro Educativo, Equipo Directivo.*

ABSTRACT

This paper presents a piece of research on the satisfactory level of the deputy heads of the Autonomous Community of Andalusia.

The article is structured in two sections. The first one displays a historical overview of the more relevant researches carried out on satisfaction in the educational and working field.

The second part presents the design of the work. Different methodologies are implemented, mainly descriptive and comparative, in order to detect the satisfactory level of the Deputy Heads in each of the dimensions selected (professional realisation, personal relationships and organisation of the school structure), and to show the similitudes and differences between demographical variables and the level of satisfaction.

Key words: *satisfaction, deputy heads, school leaders, educational centre.*

I. CONTEXTO CONCEPTUAL

La satisfacción en el trabajo ocupa en la actualidad uno de los campos más relevantes en la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Hay un gran interés por comprender el fenómeno de la satisfacción o de la insatisfacción en el trabajo; sin embargo resulta paradójico que, a pesar de esta espectacular proliferación de literatura científica sobre la satisfacción en el trabajo, no puede hablarse, en cambio, de un progreso paralelo en las investigaciones; los avances conseguidos resultan poco gratificantes y significativos.

Robbins (1996: 181) define *la satisfacción en el puesto*, «como la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él».

Muñoz Adanez (1990: 76) define *la satisfacción laboral* como «el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas».

Para Loitegui (1990: 83) la satisfacción laboral es un constructo pluridimensional, que depende tanto de las características individuales del sujeto cuanto de las características y especificidades del trabajo que realiza. Además, el concepto de satisfacción en el trabajo está integrado por un conjunto de satisfacciones específicas, o aspectos parciales, que determinan la satisfacción general. Loitegui, (1990: 168) concluye diciendo que la satisfacción laboral depende de la interacción entre dos clases de variables: a) Los resultados que consigue el trabajador mediante la realización del propio trabajo. b) Cómo se perciben y vivencian dichos resultados en función de las características y peculiaridades de la personalidad del trabajador.

Las Ciencias de la Educación han tratado también la satisfacción/insatisfacción de los docentes, utilizando una gran variedad de términos como «el malestar docente», «angustia de los enseñantes», «conflicto de los profesores», «estrés y ansiedad del profesorado», «el burnout (estar quemado) docente», «la salud mental del profesorado», «el retraimiento», etc. Todos estos términos hacen referencia a aspectos que se han venido estudiando e investigando sobre la satisfacción e insatisfacción de los docentes, que cuentan con cierta experiencia en la educación.

Para Padrón, (1995: 4), la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso del profesorado, la satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional, creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional. La personalidad no es un «ente» abstracto sino que se hace presente y se realiza en la interacción con el medio. En estas relaciones cada persona va a adquirir su propio ajuste o adaptación, tanto personal como social. Para este mismo autor la satisfacción se puede entender desde dos perspectivas: a) *Perspectiva personal*. En este sentido, la satisfacción viene determinada por el propio trabajo

que realiza el individuo, cuando se proyecta directamente de forma gratificante hacia las necesidades del propio sujeto, a la vez, que, se hace extensivo de forma genérica a las distintas facetas de la persona.

b) *Perspectiva profesional*. Desde este enfoque, van a ser las relaciones personales, tanto en el centro del trabajo como en el entorno, las que determinen la satisfacción/insatisfacción del individuo. Por tanto, la satisfacción no es sólo expresión de una vivencia subjetiva. El trabajador, al vivir la experiencia de autoeficacia personal, se siente profesionalmente satisfecho.

La ambivalencia del concepto satisfacción se manifiesta en una diversidad de usos: como estado emocional, como actitud, como motivación, como rasgo de personalidad. Gordillo, (1988: 260) realizó una revisión de estos significados en diferentes autores.

Brüggemann (citado por Padrón, 1995) adopta una concepción pluridimensional de la satisfacción profesional. Para este autor, *la satisfacción profesional* «es el resultado de una comparación entre lo que hace y lo que debería de hacer: a medida que la distancia disminuye, la satisfacción aumenta». Este enfoque es integral, en el sentido de considerar a la personalidad desde el conjunto de sus dimensiones básicas o ámbitos: cognitivo, afectivo y conativo o conductual. Optamos por considerar la satisfacción como una actitud o variable personal integradora en la que la conducta del sujeto es resultado del acuerdo y expresión armónica entres su pensamiento y sus sentimientos, produciendo así una reacción orgánica de equilibrio y de bienestar, traducida, por tanto, no sólo en su salud corporal sino también mental (Padrón, 1995; Gordillo, 1988). Se acercan, así, a la definición actitudinal de la *satisfacción laboral* como el conjunto de reacciones, sentimientos y sensaciones de un miembro de la organización laboral frente a su trabajo.

Zubieta y Susinos, (1992: 13) eluden definir la satisfacción, pero señalan, a partir de las aportaciones de Lucas Marín, unas conclusiones sobre la satisfacción en el trabajo:

- «La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral» (Teoría de las necesidades sociales).
- «La satisfacción laboral es función del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social» (Teoría del grupo de referencia social).

Estos autores establecen, además, una distinción entre las variables que influyen en el nivel de satisfacción:

- 1) Variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción: a) Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor es la satisfacción. b) A mayor variación en la actividad mayor satisfacción. c) El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral. d) El salario y la promoción laboral correlacionan positivamente con la satisfacción. e) La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.

- 2) Variables personales que influyen en la satisfacción: a) No existen datos que indiquen variación en la satisfacción según el sexo del trabajador. b) Dentro del mismo nivel profesional, a mayor nivel educativo menos satisfacción. c) La satisfacción se incrementa con la edad, hasta pocos años antes de la jubilación.

Para González Tirados (1991) el concepto de satisfacción aparece ligado al clima de una organización, entendido como el conjunto de estímulos, motivaciones y factores que el individuo percibe como característicos de su lugar de trabajo. Las actitudes, los sentimientos, las vivencias profundas y, sobre todo, las reacciones afectivas con que el sujeto se relaciona con el clima organizativo que percibe constituyen la base de su satisfacción profesional. No es, pues, a través del mundo de la fría racionalidad como se puede conocer y penetrar en el ámbito de la satisfacción en el trabajo de los enseñantes.

Smith (1979) definía el concepto de satisfacción del trabajador a partir de unas escuetas palabras: «*affective work response*». En este caso, no se trataría de una mera «actitud positiva» o «de buen grado», sino de que tal actitud está connotada emocionalmente. Pero este carácter emocional o afectivo no es la respuesta empática, inconscientemente vinculada al estímulo, sino establecida por el sujeto a partir de una valoración de las condiciones provenientes de su trabajo, por lo que los elementos afectivos, cognitivos y comportamentales se dan indisolublemente unidos.

Sáenz Barrio, (1993) ha definido *la satisfacción del profesorado universitario* «como una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo» (Sáenz y Lorenzo, 1993: 22). Estos autores reconocen en la satisfacción un carácter multidimensional, percibiendo un componente genérico o global, más otros estados generados por factores bien identificados y bastantes comunes en la investigación sobre el tema. En un acercamiento simplificador, han definido la satisfacción general como un «*estado espiritualmente gratificante*».

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro diseño de investigación comprende actuaciones típicamente descriptivas, relacionadas con la identificación del nivel de satisfacción de los Jefes de Estudios. El estudio comparativo intenta averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los Jefes de Estudios (recogidas en las dimensiones y ámbitos del cuestionario) respecto a su satisfacción en el cargo. A este efecto, se tuvieron en cuenta las siguientes variables demográficas, en cada una de las cuales se establecieron niveles diferenciales.

1. SEXO: 1) Hombre; 2) Mujer.
2. EDAD: 1) Hasta 38 años; 2) de 39 a 51 años; 3) más de 52 años.
3. ESTADO CIVIL: 1) Soltero; 2) Casado; 3) Separado; 4) Divorciado; 5) Viudo.
4. TITULACIÓN ACADÉMICA: 1) Maestro de Enseñanza Primaria; 2) Diplomado; 3) Licenciado.

5. Nº DE UNIDADES DEL CENTRO:
Educación Infantil: 1) 1 y 2 unidades; 2) 3 y 4 unidades; 3) más de 5 unidades.
Educación Primaria: 1) Hasta 8 unidades; 2) de 9 a 16; 3) más de 17 unidades.
Educación Secundaria: 1) Hasta 18 unidades; 2) más de 19 unidades.
Formación Profesional: 1) Hasta 15 unidades; 2) más de 16 unidades.
6. ZONA EN LA QUE EJERCE:

<i>Pueblo</i>	<i>Capital</i>
1) Menos de 2.500 habitantes	6) Centro
2) De 2.500 a 5.000	7) Periferia
3) De 5.000 a 20.000	8) Zona deprimida
4) De 20.000 a 50.000	
5) Más de 50.000 habitantes	
7. PROVINCIA DÓNDE SE UBICA EL CENTRO
1) Almería; 2) Granada; 3) Málaga; 4) Jaén; 5) Córdoba; 6) Sevilla; 7) Cádiz; 8) Huelva.
8. NIVEL ECONÓMICO PREDOMINANTE DE LOS ALUMNOS:
1) Bajo; 2) Medio-bajo; 3) Medio; 4) Medio-alto; 5) Alto.
9. AÑOS DE EJERCICIO DOCENTE:
1) Hasta 10 años; 2) 11 a 20 años; 3) más de 21 años.
10. AÑOS DE EJERCICIO EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA COMO:
Director: 1) 1 año; 2) 2 años; 3) 3 años; 4) de 4 a 6; 5) más de 7 años.
Jefe de Estudios, Secretario y otros cargos: 1) Hasta 3 años; 2) más de 4 años.
11. FORMA DE ACCESO AL CARGO:
1) Elección por el Consejo Escolar; 2) Nombramiento directo de la Administración; 3) Ambos casos; 4) Claustro de Profesores.
12. HORAS DEDICADAS SEMANALMENTE A LA DOCENCIA DIRECTA CON LOS ALUMNOS
1) Hasta 8 horas; 2) De 9 a 16 horas; 3) Más de 17 horas.
13. PROMEDIO DE HORAS DEDICADAS SEMANALMENTE AL DESARROLLO DE TAREAS DIRECTIVAS EN EL CENTRO (Burocráticas, Coordinación, Investigación, Orden, Otras): 1) Hasta 4 horas; 2) de 5 a 9; 3) Más de 10 horas.
14. NIVEL DE PREPARACIÓN QUE CONSIDERA POSEER PARA DESEMPEÑAR LA FUNCIÓN DIRECTIVA
1) Alto; 2) Medio; 3) Bajo.
15. OPINIÓN SOBRE LA FORMA ACTUAL DE SELECCIÓN DE DIRECTOR:
Se potencia la elección de aquellas personas:
1) Con mayor capacidad de liderazgo en el Centro (con o sin conocimientos sobre las tareas de dirección; 2) con más conocimientos sobre las tareas de dirección; 3) con más capacidad para las relaciones humanas; 4) con motivaciones distintas de las pedagógicas (de tipo ideológico, comodidad, amistad, etc.); 5) con el deseo de evitar que accedan otras personas.
16. OPINIÓN SOBRE EL GRADO DE AUTONOMÍA QUE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA PERMITE AL DIRECTIVO

- 1) Tomar cualquier decisión autónomamente; 2) Tomar sólo algunas decisiones poco trascendentales; 3) Ejecutar únicamente las órdenes recibidas de la Administración.
17. OPINIÓN SOBRE LA DURACIÓN EN EL CARGO PARA QUE UN EQUIPO DIRECTIVO PUEDA DESARROLLAR PLENAMENTE SU PROYECTO EDUCATIVO
1) 1 año; 2) 2 años; 3) 3 años; 4) 4 años; 5) 5 años; 6) 6 años; 7) 7 años; 8) 8 años; 9) Indefinido.
18. ¿FORMACIÓN RECIBIDA PARA SER JEFE DE ESTUDIOS? 1) Sí; 2) No.
19. CURSOS /SEMINARIOS O ACTIVIDADES DE FORMACIÓN QUE HA REALIZADO SOBRE TEMAS DE DIRECCIÓN
Curso/Seminario /Actividad: 1) Función directiva, formación de equipos directivos, técnicas directivas, cargos directivos; 2) gestión y dirección de centros; 3) Evaluación de centros; 4) Otros (LOGSE); 5) Varios;
Institución organizadora: 1) Consejería de Educación, MEC; 2) Centro de Profesores; 3) Universidad; 4) Otros: (Servicio de Renovación Pedagógica); 5) Varios.
Utilidad para el cargo: 1 Mínimo hasta 5 máximo.

Teniendo en cuenta la revisión conceptual existente sobre la Dirección, se ha diseñado un cuestionario para evaluar la satisfacción de los Jefes de Estudios. El cuestionario se estructuró en tres dimensiones: REALIZACIÓN PROFESIONAL, RELACIONES PERSONALES y ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.

La dimensión REALIZACIÓN PROFESIONAL consta de 18 ítems, referidos a la tensión que comporta el trabajo de los Jefes de Estudios, el reconocimiento social que perciben, el complemento económico que reciben, la forma de acceder al cargo, las posibilidades de promoción profesional/académica, el tiempo de que disponen para realizar sus tareas, las condiciones materiales en que realizan su trabajo y el nivel de logro alcanzado en su trabajo como Jefe de Estudios.

La dimensión RELACIONES PERSONALES se ha estructurado en cuatro ámbitos: *Interacción Jefe de Estudios-alumnos* (9 ítems), *Relaciones con los compañeros* (10 ítems), *Relaciones con los padres* (11 ítems), *Relación con la Administración Educativa y Municipal* (10 ítems).

Finalmente, la dimensión ESTRUCTURA ORGANIZATIVA comprende, asimismo, cuatro ámbitos: *El Centro Docente* (11 ítems), *Los Equipos y Departamentos /Seminarios docentes* (14 ítem), *El Claustro de profesores* (11 ítems), *El Consejo Escolar* (12 ítem).

La población en esta investigación corresponde al conjunto de Jefes de Estudios que desempeñan el cargo en Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma Andaluz.

En Andalucía, el número de Jefes de Estudios en estos niveles educativos es de 2.681 Jefes de Estudios. Se envió a toda la población el cuestionario, al cual respondieron 855 Jefes de Estudios, que representan el 31,89% de la población. Por tanto, la muestra es totalmente representativa.

TABLA 1
MUESTRA DE JEFES DE ESTUDIOS PARA CADA UNA DE LAS PROVINCIAS
ANDALUZAS

Provincia	Frecuencia	Porcentaje en función de la población
ALMERÍA	69	2,57%
GRANADA	90	3,36%
MÁLAGA	130	4,85%
JAÉN	88	3,28%
CÓRDOBA	106	3,95%
SEVILLA	165	6,15%
CÁDIZ	154	5,74%
HUELVA	53	1,98%

Respecto a la variable PROVINCIA, en la Tabla 1 se recoge el número de Jefes de Estudios y el porcentaje que representa en la población de esa provincia. En esta Tabla se observa que la provincia con mayor porcentaje es la de Sevilla (el 6,15%) y con menor, Huelva, cuyo porcentaje se aproxima al 2%. La mayoría de los Jefes de Estudios que ejercen el cargo en los Centros Docentes Públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía son hombres, exactamente 577 (el 67,5%), mientras que sólo 278 (el 32,5%) son mujeres.

Para el análisis de los datos se han seguido dos procedimientos. De una parte, se han obtenido la frecuencia de respuestas en cada uno de los grados de la escala con que se mide el ítem y la media estadística en cada ítem. De otra, se han determinado las diferencias en función de las variables demográficas. A este efecto se ha obtenido el estadístico χ^2 de Pearson.

3. RESULTADOS

Se presenta el ítem resumen de cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario y los resultados obtenidos en los distintos ítems de cada dimensión.

3.1. Satisfacción General

El ítem 107 es el ítem resumen de todos los del Cuestionario. Su contenido hace referencia al nivel general de satisfacción. En este ítem, tan sólo 149 Jefes de Estudios (19.3%) manifiestan un nivel de insatisfacción alta o moderada, mientras que 343 Jefes de Estudios (44.3%) se muestran satisfechos o muy satisfechos, a nivel personal y profesional. Además, cabe señalar que 281 Jefes Estudios (36.4%) no se muestran ni satisfechos ni insatisfechos con su situación personal o profesional. La media obtenida es de

3,25 puntos, lo que supone un nivel de satisfacción moderada. La desviación típica de 0,82 nos indica que existe poca dispersión en las opiniones.

En este ítem existen diferencias estadísticamente significativas en las variables siguientes: edad, años de docencia, años de Jefe de Estudios, forma de acceso, horas dedicadas a la investigación, nivel de preparación, perfil del Director, grado de autonomía, duración en el cargo, formación recibida, cursos realizados e institución organizadora.

Los resultados de este ítem resumen (Tabla 2) nos permiten establecer las características diferenciales de los Jefes de Estudios escolares que se sienten más satisfechos y menos satisfechos.

TABLA 2
JEFES DE ESTUDIOS MÁS SATISFECHOS Y MENOS SATISFECHOS
EN EL ÍTEM RESUMEN DEL CUESTIONARIO

Jefes de Estudios más satisfechos	%	Jefes de Estudios menos satisfechos	%
Tienen más edad	71,8	Son más jóvenes	21,3
Tienen más experiencia docente	63,0	Tienen menos experiencia docente	42,0
Llevan más tiempo ejerciendo el cargo	64,0	Son noveles en el cargo	43,0
Acceso al cargo por el Consejo Escolar	58,0	Acceso al cargo por la Admón. Educativa	46,0
No dedican tiempo a tareas de investigación	45,2	Dedican entre 5 y 9 horas a dichas tareas	20,0
Poseen un nivel alto de preparación	53,5	Poseen un nivel bajo de preparación	43,3
Perfil del Director: con más capacidad para las relaciones humanas	56,3	Perfil del Director: con motivaciones distintas de las pedagógicas	27,3
Consideran poseer plena autonomía para tomar cualquier decisión	54,2	Sólo ejecutan las órdenes recibidas de la Administración Educativa	21,8
La duración del mandato para la realización del Proyecto debería de ser de 2 años	52,2	La duración del mandato para la realización del Proyecto debería de ser indefinido	40,0
Han realizado varias actividades de formación	49,3	No han realizado ninguna actividad	21,4
Han recibido formación a través de diversas instituciones	53,8	No han recibido formación	21,4

3.2. La dimensión «Realización profesional»

La realización profesional es una de las formas en la que el hombre se realiza a sí mismo y alcanza la experiencia de su puesto de trabajo. Esta dimensión se describe en dieciocho ítems. En diez de ellos, la media está por debajo de tres, lo que indica que el valor predominante es la insatisfacción moderada, mientras que en el resto de ítems (ocho) la media es superior a tres puntos e inferior a cuatro puntos, lo que indica una ligera tendencia hacia la satisfacción moderada.

En el bloque de ítems en los que la media es inferior a tres puntos merece destacar los siguientes datos:

- Las instituciones no facilitan ayuda para resolver los problemas que se presentan a los Jefes de Estudios. En efecto, 541 Jefes de Estudios (65.3%) se muestran insatisfechos o muy insatisfechos y sólo 68 (8.2%) se muestran satisfechos o muy satisfechos.
- Los Jefes de Estudios disponen de muy pocas posibilidades de promoción profesional/académica. 500 (59.5%) se sitúan en niveles altos de insatisfacción y sólo 61 (7.3%) se encuentran en niveles altos de satisfacción.
- El complemento económico que reciben por desempeñar el cargo es percibido como insatisfactorio o muy insatisfactorio por 483 Jefes de Estudios (57.4%), mientras que para 103 (12.2%) es satisfactorio o muy satisfactorio.
- La tensión que comporta el trabajo del Jefe de Estudios es alta o muy alta para 489 Jefes de Estudios (58.7%) y baja o muy baja para 95 (11.4%).
- 457 Jefes de Estudios (54.3%) disponen de poco o muy poco tiempo para realizar sus tareas, mientras que 179 (21.3%) opinan lo contrario.
- 408 Jefes de Estudios (48.5%) piensan que el desempeño del cargo les ofrece muy poca libertad y autonomía para tomar decisiones; sin embargo, 165 (19.6%) piensan de forma opuesta.
- Las condiciones generales y las condiciones materiales en que realizan el trabajo los Jefes de Estudios es motivo de insatisfacción para 307 (36.4%) y 305 (36.4%) respectivamente, mientras que es motivo de satisfacción para 304 (36.0%) y 281 (33.5%) respectivamente.

El segundo bloque de ítems, cuya media está comprendida entre 3.04 (ni satisfacción ni insatisfacción) y 3.84 (próximo al valor cuatro o satisfacción moderada), está formado por ocho ítems. Dentro de este bloque merecen destacarse los siguientes aspectos:

- El clima del Centro, en relación con el desempeño de las funciones del Jefe de Estudios, es bueno o muy bueno para 461 Jefes de Estudios (55.2%) y malo o muy malo para 121 (14.5%).
- 463 Jefes de Estudios (54.6%) se sienten respaldados por sus compañeros y 144 (17.0%) opinan de manera diferente.
- A 484 Jefes de Estudios (58.0%) no les preocupa volver a ser docentes, es decir, consideran el cargo como un puesto de carácter temporal, mientras que a 46 (5.5%) sí parece preocuparles, por cuanto piensan que el cargo debería ser un puesto de carácter indefinido.
- La forma de acceder al cargo es motivo de satisfacción para 328 Jefes de Estudios (39.0%) y motivo de insatisfacción para 133 (15.9%).
- 264 Jefes de Estudios (31.5%) consideran estar preparados profesionalmente para desempeñar el cargo; por el contrario, 289 (34.5%) consideran estar poco o nada preparados.

Para el 47.6% de los Jefes de Estudios encuestados, «*el nivel de logro alcanzado en su trabajo como Jefe de Estudios*» ha sido bueno o muy bueno, mientras que para el 18.7% ha sido malo o muy malo.

En la Tabla 3 se describen las características psicosociales de los Jefes de Estudios que están más satisfechos y menos satisfechos en esta dimensión. En este ítem existen diferencias estadísticamente significativas en las variables: años de docencia, años de Jefe de Estudios, nivel de preparación, perfil del Director, grado de autonomía, formación recibida, cursos realizados e institución organizadora.

TABLA 3
JEFES DE ESTUDIOS MÁS SATISFECHOS Y MENOS SATISFECHOS EN EL ÍTEM
GENERAL DE LA DIMENSIÓN
«REALIZACIÓN PROFESIONAL»

Jefes de Estudios más satisfechos	%	Jefes de Estudios menos satisfechos	%
Tienen más experiencia docente	63,8	Tienen menos experiencia docente	20,8
Llevan más tiempo ejerciendo el cargo	54,4	Son noveles en el cargo	22,3
Poseen un nivel alto de preparación	64,0	Poseen un nivel bajo de preparación	39,0
Perfil del Director: con más capacidad para las relaciones humanas	56,2	Perfil del Director: con motivaciones distintas de las pedagógicas	27,4
Consideran poseer plena autonomía para tomar cualquier decisión	62,5	Sólo ejecutan las órdenes recibidas de la Administración Educativa	24,4
Han recibido formación sobre dirección antes al nombramiento	67,0	Han recibido formación sobre dirección posteriormente al nombramiento	23,1
Han recibido formación en el Instituto de Ciencias de la Educación	56,9	No han recibido formación sobre dirección	20,4

3.3. La dimensión «Relaciones personales»

En esta dimensión se han diferenciado varios ámbitos.

3.3.1. Interacción Jefe de Estudios-Alumnos

De los nueve ítems que comprende este ámbito, sólo dos tienen una media por debajo de tres puntos: el primero, el ítem 25, que hace referencia a «*la dedicación e interés de los alumnos por el estudio*» tiene una media de 2.31 puntos. 398 Jefes de Estudios (47.6%) están moderadamente insatisfechos, 150 (17.9%) muy insatisfechos, mientras que 102 (12.2%) están moderadamente satisfechos y sólo 8 (1.0%) están muy satisfechos. El segundo, el ítem 26, que hace referencia a «*la participación de los alumnos en los órganos de gobierno*» tiene una media de 2.94 puntos. 289 Jefes de Estudios (34.9%) están insatisfechos, 282 (34.1%) ni satisfechos ni insatisfechos y 257 (31.1%) están satisfechos.

El resto de ítems (siete) alcanzan una media entre 3.14 y 3.92 puntos: El ítem 22 hace referencia al «grado de cumplimiento de los derechos de los alumnos» y muestra que 646 Jefes de Estudios (77.3%) se encuentran en los niveles altos de satisfacción y 46 (5.5%) en los niveles altos de insatisfacción. El ítem 19, que se refiere al «grado de aceptación que los Jefes de Estudios tienen entre los alumnos», muestra que hay 603 Jefes de Estudios (72.4) que se sienten satisfechos o muy satisfechos y sólo 24 Jefes de Estudios (2.9%) que se sienten insatisfechos o muy insatisfechos.

«En general, las relaciones académicas y personales con los alumnos» ha sido el ámbito más valorado positivamente por los Jefes de Estudios encuestados. Para 604 Jefes de Estudios (72.3%) las relaciones académicas y personales con los alumnos son buenas o muy buenas y malas o muy malas, para 49 (5.8%). En este caso sólo existen diferencias estadísticamente significativas en las variables: Educación Secundaria, zona, nivel de preparación y perfil del Director. En este ítem general, que engloba a los ocho anteriores, como puede verse en la Tabla 4, muestra las características de los Jefes de Estudios más satisfechos y menos satisfechos en este ámbito.

TABLA 4
JEFES DE ESTUDIOS MÁS SATISFECHOS Y MENOS SATISFECHOS EN EL ÍTEM
GENERAL DEL ÁMBITO
«INTERACCIÓN JEFE DE ESTUDIOS-ALUMNOS»

Jefes de Estudios más satisfechos	%	Jefes de Estudios menos satisfechos	%
Ejercen el cargo en el centro de la capital	81,2	Ejercen el cargo en zonas deprimidas de la capital	15,6
Poseen un nivel alto de preparación	83,2	Poseen un nivel bajo de preparación	10,0
Ejercen en centros de Educación Secundaria con menos unidades	74,5	Ejercen en centros de Educación Secundaria con más unidades	7,2
Perfil del Director: deseo de evitar que accedan otras personas	86,6	Perfil del Director: con motivaciones distintas de las pedagógicas	9,1

3.3.2. «Relaciones con los Compañeros»

De los diez ítems que contiene este ámbito, todos han obtenido medias entre 3.43 (ítem 36) y 3.91 (ítem 28), excepto el ítem 32, cuya media es sólo de 2.84 y el ítem 35, cuya media es de 2.93.

El ítem 32, referido a «las posibilidades de intercambiar y compartir conocimientos con colegas de otros Centros» es el que registra un mayor porcentaje de Jefes de Estudios insatisfechos. En efecto, 305 Jefes de Estudios (37.7%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, 237 Jefes de Estudios (28.4%) se sienten satisfechos o muy satisfechos y 283 (32.9%) no se definen, es decir, no están ni satisfechos ni insatisfechos.

El ítem 35, referido a «la existencia de problemas, presiones «políticas» y resistencias entre los compañeros» registra también un porcentaje elevado de Jefes de Estudios insatisfe-

chos. En este caso, 271 Jefes de Estudios (33.2%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, 313 Jefes de Estudios (38.3%) no se definen y 233 (28.5%) se sienten satisfechos o muy satisfechos.

Sin embargo, en el ítem 28, que determina «*la integración con sus compañeros de Centro*» se ha obtenido un mayor número de Jefes de Estudios satisfechos. Así, 651 Jefes de Estudios (76.8%) se encuentran en los niveles altos de satisfacción, 51 (6.0%) se encuentran en los niveles altos de insatisfacción y 145 (17.1%) no se definen.

En síntesis, «*el clima relacional que los Jefes de Estudios perciben entre los distintos niveles de convivencia profesional con sus compañeros*» supone para 512 (61.0%) un grado moderado o alto de satisfacción, para 95 (11.3%) un grado moderado o alto de insatisfacción y para 233 (27.7%) ni satisfacción ni insatisfacción.

En este ítem existen diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo, años de docencia, nivel de preparación y perfil del Director. Este ítem general, que engloba a los nueve anteriores, como puede observarse en la Tabla 5, muestra las características de los Jefes de Estudios más satisfechos y los menos satisfechos en este ámbito.

TABLA 5
JEFES DE ESTUDIOS MÁS SATISFECHOS Y MENOS SATISFECHOS EN EL ÍTEM
GENERAL DEL ÁMBITO
«RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS»

Jefes de Estudios más satisfechos	%	Jefes de Estudios menos satisfechos	%
Son mujeres	66,8	Son hombres	11,8
Tienen más experiencia docente	79,6	Tienen menos experiencia docente	12,0
Poseen un nivel alto de preparación	71,1	Poseen un nivel bajo de preparación	19,8
Perfil del Director: con más capacidad para las relaciones humanas	72,0	Perfil del Director: con el deseo de evitar que accedan otras personas	14,2

3.3.3. «Relaciones con los Padres»

En este ámbito la mayoría de los ítems (nueve) ha obtenido una media inferior a tres puntos y los dos restantes han alcanzado una media de tres puntos.

Respecto a los ítems con una media inferior a tres puntos, merece destacarse el hecho de que existe «*poca objetividad por parte de los padres al afrontar los problemas de sus hijos*» (ítem 47), según la respuesta dada por la mayoría de los Jefes de Estudios. En efecto, 518 (64.0%) se encuentran en los niveles altos de insatisfacción y sólo 68 (8.4%) se encuentran en los niveles altos de satisfacción.

Un dato preocupante es la respuesta dada por la mayoría de los Jefes de Estudios al ítem 46, centrado en «*la preocupación de los padres por el estudio de sus hijos*». Así, 465 Jefes de Estudios (55.6%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, 140 (16.8%) satisfechos o muy satisfechos y 232 (27.7%) ni satisfechos ni insatisfechos.

Otro hecho que merece especial atención es el que hace referencia a «la ayuda que prestan los padres al trabajo de los profesores» (ítem 43) y a «la participación de los padres en la resolución de problemas» (ítem 44). En el primer caso, 411 Jefes de Estudios (49.2%) muestran niveles altos de insatisfacción, 141 (16.9%) niveles altos de satisfacción y 284 (34.0%) no se pronuncian. En el segundo caso, 407 Jefes de Estudios (48.4%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, 266 (31.6%) no se pronuncian y 169 (20.0%) se sienten satisfechos o muy satisfechos.

En las respuestas a los dos ítems restantes se puede observar un mayor grado de satisfacción. Por ejemplo, en el ítem 42 («las relaciones entre padres y profesores»), 306 Jefes de Estudios (36.4%), consideran poseer un nivel moderado o alto de satisfacción, mientras que 238 Jefes de Estudios (28.3%) se sienten insatisfechos.

En resumen, «el clima relacional que los Jefes de Estudios perciben con los padres» les produce a 298 Jefes de Estudios (35.8%) un grado de insatisfacción moderado o alto, a 205 (24.6%) les produce un grado de satisfacción moderado o alto y a 330 (39.6%) no les produce ni satisfacción ni insatisfacción.

En este ítem existen diferencias significativas en las variables siguientes: edad, zona en la que ejerce, nivel predominante de la economía de los alumnos, años de docencia, años de Jefe de Estudios, nivel de preparación y perfil del Director.

El ítem resumen que engloba a los nueve anteriores, como puede verse en la Tabla 6, muestra las características de los Jefes de Estudios más satisfechos y los menos satisfechos de este ámbito.

TABLA 6
JEFES DE ESTUDIOS MÁS SATISFECHOS Y MENOS SATISFECHOS EN EL ÍTEM
GENERAL DEL ÁMBITO
«RELACIONES CON LOS PADRES»

Jefes de Estudios más satisfechos	%	Jefes de Estudios menos satisfechos	%
Tienen más edad	42,0	Tienen menos edad	38,1
Ejercen el cargo en centros situados en la zona periférica de la capital	44,7	Ejercen el cargo en centros situados en las zonas deprimidas de la capital	54,6
Tienen más experiencia docente	43,8	Tienen menos experiencia docente	38,2
Llevan más tiempo ejerciendo el cargo	29,0	Son noveles en el cargo	42,9
Poseen un nivel alto de preparación	41,4	Poseen un nivel bajo de preparación	45,6
Perfil del Director: con más capacidad para las relaciones humanas	29,3	Perfil del Director: con motivaciones distintas de las pedagógicas	51,8

3.3.4. «Relaciones con la Administración Educativa y Municipal»

«Las relaciones con la Administración Educativa y Municipal» ha sido el ámbito en el que se ha detectado un mayor grado de insatisfacción. En los diez ítem que comprende este ámbito, la media ha estado por debajo de tres puntos, exactamente entre 1.87 (ítem 52) y 2.69 puntos (ítem 49).

El ítem peor valorado por los Jefes de Estudios es el que hace referencia a «*la atención de la Administración Educativa en las bajas del profesorado*» (ítem 52). En efecto, de los 842 Jefes de Estudios que han respondido a este ítem, 638 Jefes de Estudios (75.8%) se encuentran en los niveles altos de insatisfacción y sólo 95 (11.3%) se sitúan en los niveles altos de satisfacción.

En el ítem 53, que alude a «*la participación informativa en las decisiones que debe tomar la Administración*», existe prácticamente el mismo número de Jefes de Estudios insatisfechos que en el caso anterior: 615 (74.0%); sin embargo, el número de Jefes de Estudios satisfechos es mínimo: 21 (2.5%).

También cabe destacar que, según la opinión de la mayoría de los Jefes de Estudios, no existe «*coordinación entre las Administraciones*» (ítem 57). En este sentido, 556 Jefes de Estudios (69.9%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos y sólo 16 Jefes de Estudios (2.0%) se sienten satisfechos o muy satisfechos.

En general, «*el clima que los Jefes de Estudios perciben de la Administración*» les produce: a 545 Jefes de Estudios (65.1%) un nivel moderado o alto de insatisfacción, a 65 (7.7%) un nivel moderado o alto de satisfacción y a 227 Jefes de Estudios (el 27.1%) ni satisfacción ni insatisfacción.

En este caso existen diferencias estadísticamente significativas en las variables provincia, edad, años de docencia, nivel de preparación y perfil del Director.

El ítem general, como puede verse en la tabla 7, muestra las características de los Jefes de Estudios más insatisfechos y los menos insatisfechos en este ámbito.

TABLA 7
JEFES DE ESTUDIOS MENOS INSATISFECHOS Y MÁS INSATISFECHOS EN EL
ÍTEM GENERAL DEL ÁMBITO
«RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y MUNICIPAL»

Jefes de Estudios menos insatisfechos	%	Jefes de Estudios más insatisfechos	%
Ejercen el cargo en la provincia de Córdoba	13,7	Ejercen el cargo en la provincia de Cádiz	76,6
Tienen más edad	16,0	Son más jóvenes	72,6
Tienen menos experiencia docente	70,0	Tienen menos experiencia docente	57,0
Poseen un nivel alto de preparación	9,0	Poseen un nivel bajo de preparación	80,2
Perfil del Director: con mayor capacidad de liderazgo	8,9	Perfil del Director: con el deseo de evitar que accedan otras personas	78,6

3.4. La dimensión «ESTRUCTURA ORGANIZATIVA»

En esta dimensión se han diferenciado varios ámbitos.

3.4.1. «El Centro Docente»

El Centro Docente es el ámbito de mayor trascendencia, ya que en él adquieren sentido los procesos y los productos, las relaciones e interacciones, la dinámica de los dife-

rentes roles, los estilos de dirección, convivencia, flujo de la información, participación, etc. La evaluación del nivel de satisfacción de los Jefes de Estudios en sus respectivos Centros se centra en once ítems cuyos valores estadísticos son los siguientes.

Los ítems 63 y 64 están por debajo de la media teórica, alcanzando 2.67 y 2.97 puntos respectivamente. El primero hace referencia a «*la disponibilidad de recursos materiales (espacio, mobiliario, aulas, etc.) en el Centro*» y el segundo a «*la disponibilidad de recursos tecnológicos (vídeo, ordenadores, etc.)*». En el primer caso, hay 411 Jefes de Estudios (48.7%) que se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, 239 (29.8%) que se sienten satisfechos o muy satisfechos y 193 (22.9%) que no se pronuncian. En el segundo caso (ítem 64) hay un mayor equilibrio entre insatisfechos y satisfechos: 322 Jefes de Estudios (38.1%) se encuentran en los niveles moderado o alto de insatisfacción, 340 (40.3%) en los niveles moderado o alto de satisfacción y 182 Jefes de Estudios (21.6%) no se pronuncian.

El ítem 67, referido al «*nivel de diálogo y colaboración dentro del equipo directivo*», tiene una media superior a cuatro puntos (4.31). Este ítem es el que ha obtenido la media más alta de los ciento siete ítems que comprende el cuestionario y, por tanto, es el ítem en el que existe un mayor número de Jefes de Estudios satisfechos, en concreto 737 (87.1%). Sólo 35 (4.2%) están insatisfechos.

Los ocho ítems restantes tienen medias comprendidas entre 3.86 puntos (ítem 68) y 3.21 puntos (ítem 59). El primero hace referencia «*al clima de las reuniones*». En él hay 602 Jefes de Estudios (72.1%) que se sienten satisfechos o muy satisfechos, 65 (7.8%) están insatisfechos o muy insatisfechos y 167 (20.0%) no se pronuncian. En el segundo, que alude a «*la existencia de un proyecto de trabajo común y participativo*», disminuye el porcentaje de Jefes de Estudios satisfechos (371, 43.9%), aumenta el de insatisfechos (207, 24.5%) y 266 (31.5%) no se pronuncian.

En síntesis, «*la Estructura Organizativa que ofrecen los Centros*» produce un grado moderado o alto de satisfacción a 538 Jefes de Estudios (64.0%), un grado moderado o alto de insatisfacción a 63 Jefes de Estudios (7.5%) e indiferencia a 239 (28.5%).

Las variables en las que existen diferencias estadísticamente significativas son: edad, años de docencia, años de Jefe de Estudios, horas dedicadas a la docencia, nivel de preparación y perfil del Director.

El ítem general, como puede verse en la Tabla 8, muestra las características de los Jefes de Estudios más satisfechos y los menos satisfechos en este ámbito.

3.4.2. «Los Equipos y Departamentos / Seminarios Docentes»

Catorce ítems lo configuran. En este ámbito, junto con el referido a «*Relaciones con la Administración Educativa y Municipal*», se produce un mayor grado de insatisfacción en los Jefes de Estudios encuestados. Así, el trabajo realizado por los equipos y/o seminarios, según las respuestas dadas por los Jefes de Estudios, es motivo de insatisfacción. De los catorce ítems que contiene este ámbito, sólo dos, «*La configuración actual de los equipos docentes y/o seminarios*» (ítem 70) y «*el clima en que se desarrollan*» (ítem 71) tienen una media superior a tres (3.22 puntos en el primer caso y 3.28 en el segundo). En el ítem setenta, 326 Jefes de Estudios (40.1%) se muestran satisfechos o muy satisfechos y 163 (20.0%) insatisfechos o muy insatisfechos. En el ítem setenta y uno, 358 Jefes

TABLA 8
 JEFES DE ESTUDIOS MÁS SATISFECHOS Y MENOS SATISFECHOS
 EN EL ÍTEM GENERAL DEL ÁMBITO
 «EL CENTRO DOCENTE»

Jefes de Estudios más satisfechos	%	Jefes de Estudios menos satisfechos	%
Tienen más edad	84,0	Son más jóvenes	8,3
Tienen más experiencia docente	83,0	Tienen menos experiencia docente	9,6
Llevan más tiempo ejerciendo el cargo	71,3	Son noveles en el cargo	42,9
Poseen un nivel alto de preparación	69,6	Poseen un nivel bajo de preparación	14,1
Dedican más tiempo a la docencia directa con los alumnos	66,4	Dedican menos tiempo a la docencia directa con los alumnos	11,8
Perfil del Director: con mayor capacidad de liderazgo	73,8	Perfil del Director: con el deseo de evitar que accedan otras personas	10,7

de Estudios (44.0%) se declaran satisfechos o muy satisfechos y 170 (20.9%) insatisfechos o muy insatisfechos.

El ítem 78, referido al «*reconocimiento e incentivo, por parte de la Administración, al trabajo efectivamente realizado por parte de los coordinadores*», es en el que se ha obtenido la media más baja del ámbito (1.93). En consecuencia, 614 Jefes de Estudios (76.1%) se encuentran en los niveles altos de insatisfacción, mientras que sólo 37 Jefes de Estudios (4.6%) se encuentran en los niveles altos de satisfacción.

El malestar de los Jefes de Estudios respecto a «*la potenciación de la investigación en grupo*» (ítem 77) se hace patente en los siguientes datos: 471 Jefes de Estudios (58.9%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, frente a 91 (11.4%) que se sienten satisfechos o muy satisfechos.

Otros ítems que merecen destacarse, por el grado de insatisfacción que manifiestan los Jefes de Estudios respecto a su contenido y por la trascendencia de aquellos en el funcionamiento de los centros son: «*La organización y disponibilidad de recursos económicos y materiales*» (ítem 80). «*La adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela*» (ítem 79). «*La predisposición y creencia, por parte de los compañeros, en el trabajo de estos equipos y / o seminarios*» (ítem 75). «*La dedicación de adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.)*» (ítem 74). «*La dedicación a la coordinación curricular*» (ítem 73). «*La adecuación de la plantilla a las exigencias de la calidad de enseñanza*» (ítem 82).

En síntesis, «*el clima que los Jefes de Estudios perciben en los equipos y / o seminarios*» supone para 259 Jefes de Estudios (32.1%) un grado moderado o alto de insatisfacción, para 197 (24.4%) un grado moderado o alto de satisfacción y para 349 (43.4%) ni satisfacción ni insatisfacción.

Existen diferencias estadísticamente significativas en las variables horas dedicadas a la docencia, nivel de preparación y perfil del Director.

El ítem general, como puede verse en el Tabla 9, muestra las características de los Jefes de Estudios más insatisfechos y los menos insatisfechos en este ámbito.

TABLA 9
 JEFES DE ESTUDIOS MÁS INSATISFECHOS Y MENOS INSATISFECHOS EN EL
 ÍTEM GENERAL DEL ÁMBITO
 «LOS EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS / SEMINARIOS DOCENTES

Jefes de Estudios más insatisfechos	%	Jefes de Estudios menos insatisfechos	%
Dedican más tiempo a la docencia directa con los alumnos	28,5	Dedican menos tiempo a la docencia directa con los alumnos	34,6
Poseen un nivel alto de preparación	24,7	Poseen un nivel bajo de preparación	43,1
Perfil del Director: con más capacidad para las relaciones humanas	31,1	Perfil del Director: con el deseo de evitar que accedan otras personas	52,0

3.4.3. «El Claustro de Profesores»

Éste ha sido el ámbito en que se ha producido un mayor grado de satisfacción de los Jefes de Estudios. De los once ítems que comprende, todos han obtenido una media superior a tres puntos, aunque ninguno ha llegado a cuatro puntos.

En el ítem 87 («*las competencias que la norma atribuye al Claustro*») se registra un mayor número de Jefes de Estudios insatisfechos. Son 263 Jefes de Estudios (31.4%) insatisfechos, frente a 341 (40.6%) satisfechos.

El ítem en que se registra un mayor número de Jefes de Estudios satisfechos es el ochenta y seis, que hace mención a «*la influencia del Claustro en las decisiones que se toman en el Centro*». Aquí son 592 Jefes de Estudios (70.3%) los que se sienten satisfechos o muy satisfechos y 66 (7.9%) los insatisfechos o muy insatisfechos.

En general, «*el clima relacional que los Jefes de Estudios perciben en el Claustro de Profesores*» produce a 481 Jefes de Estudios (57.8%) un grado moderado o alto de satisfacción, a 72 (8.6%) un grado moderado o alto de insatisfacción; aunque 279 Jefes de Estudios (33.5%) no se pronuncian.

En este ítem existen diferencias estadísticamente significativas en las variables provincia, sexo, edad, Educación Primaria, Educación Secundaria, zona en la que ejerce, horas dedicadas a la docencia y perfil del Director.

El ítem general, como puede verse en la Tabla 10, muestra las características de los Jefes de Estudios más satisfechos y los menos satisfechos en este ámbito.

3.4.4. «El Consejo Escolar»

El último ámbito de esta dimensión, comprende doce ítems y todos ellos, como en el ámbito referido al Claustro de Profesores, tienen una media superior a tres, por lo que las respuestas de los Jefes de Estudios son fundamentalmente satisfactorias.

El ítem 101, referido al «*grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones*», ha obtenido un alto número de Jefes de Estudios satisfechos o muy satisfechos, en concreto, 603 Jefes de Estudios (71.0%), mientras que los insatisfechos o muy insatisfechos sólo han sido 75 (9.0%).

TABLA 10
 JEFES DE ESTUDIOS MÁS SATISFECHOS Y MENOS SATISFECHOS
 EN EL ÍTEM GENERAL DEL ÁMBITO
 «EL CLAUSTRO DE PROFESORES»

Jefes de Estudios más satisfechos	%	Jefes de Estudios menos satisfechos	%
Son mujeres	63,6	Son hombres	9,4
Tienen más edad	72,5	Son más jóvenes	10,0
Ejercen el cargo en la provincia de Almería	68,1	Ejercen el cargo en la provincia de Jaén	15,5
Ejercen en centros de Educación Primaria con menos unidades	72,2	Ejercen en centros de Educación Primaria con más unidades	8,6
Ejercen en centros de Educación Secundaria con menos unidades	45,4	Ejercen en centros de Educación Secundaria con más unidades	14,7
Ejercen el cargo en los centros situados en los pueblos más pequeños	73,3	Ejercen el cargo en los centros situados en la zona periférica de la capital	12,1
Perfil del Director: con más capacidad para las relaciones humanas	67,2	Perfil del Director: con motivaciones distintas de las pedagógicas	13,2

Los ítem en el que existe un mayor número de Jefes de Estudios insatisfechos es el 95, que hace referencia a «*la eficacia del Consejo Escolar como órgano máximo de gestión y participación de la Comunidad Educativa*» y el 98, que alude a «*la clarificación y reflexión colectiva sobre las metas educativas del Centro*». En estos aspectos, 239 Jefes de Estudios (28.3%) están insatisfechos o muy insatisfechos.

En síntesis, «*el clima relacional que los Jefes de Estudios perciben en el Consejo Escolar*» supone para 470 Jefes de Estudios (56.0%) un nivel moderado o alto de satisfacción, para 90 (10.7%) un nivel moderado o alto de insatisfacción y para 278 (33.2%) ni satisfacción ni insatisfacción.

En este ítem existen diferencias significativas en las variables sexo, nivel de preparación, perfil del Director y cursos realizados.

El ítem resumen, como puede verse en la Tabla 11, muestra las características de los Jefes de Estudios más satisfechos y menos satisfechos en este ámbito.

4. CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones obtenidas, tanto en el análisis descriptivo como en el análisis comparativo, hecho en función de las diversas variables demográficas, son las siguientes:

1. En la dimensión «Realización profesional», el grado máximo de insatisfacción de los Jefes de Estudios se encuentra en estos aspectos: las posibilidades de promoción profesional/académica; la tensión que comporta su trabajo; el complemento económico que perciben; el tiempo de que disponen para realizar sus tareas; la libertad y autonomía que les ofrece el cargo para tomar decisiones y las condiciones materiales y generales en las que realizan su trabajo. Por el contrario el

TABLA 11
 JEFES DE ESTUDIOS MÁS SATISFECHOS Y MENOS SATISFECHOS
 EN EL ÍTEM GENERAL DEL ÁMBITO
 «EL CONSEJO ESCOLAR»

Jefes de Estudios más satisfechos	%	Jefes de Estudios menos satisfechos	%
Son mujeres	62,4	Son hombres	12,3
Poseen un nivel alto de preparación	55,1	Poseen un nivel bajo de preparación	22,8
Perfil del Director: con más capacidad para las relaciones humanas	65,8	Perfil del Director: con el deseo de evitar que accedan otras personas	22,2
Han realizado actividades sobre formación directiva	53,3	Han realizado actividades sobre gestión de la dirección de centros	18,2

mayor grado de satisfacción se encuentra en: el clima del centro, en relación con el desempeño de sus funciones; el carácter reversible del cargo; el nivel de logro alcanzado en su trabajo y el desempeño cotidiano del cargo.

2. La segunda dimensión, «Relaciones personales», comprende cuatro ámbitos:
 - a) «Interacción Jefe de Estudios-alumnos»: De los nueve aspectos que comprende, sólo en uno (la dedicación e interés de los alumnos por el estudio) existe insatisfacción por parte de los Jefes de Estudios, mientras que, en el resto, el grado de satisfacción es moderado.
 - b) «Relaciones con los compañeros»: Los dos aspectos que les producen insatisfacción son: la existencia de problemas, presiones políticas y resistencias entre los compañeros y las posibilidades de intercambiar y compartir conocimientos con colegas de otros centros. Sin embargo, los ocho restantes les producen un grado de satisfacción moderada.
 - c) «Relaciones con los padres»: En la mayoría de los aspectos (nueve) existe un grado de insatisfacción moderada, destacando por ejemplo: la objetividad de los padres al afrontar los problemas de sus hijos, la preocupación de los padres por el estudio de sus hijos, la ayuda que prestan los padres al trabajo de los profesores, la participación de los padres en la resolución de problemas.
 - d) «Relaciones con la Administración educativa y Municipal»: Es el ámbito que ha producido mayor grado de insatisfacción en los Jefes de Estudios, ya que, en los diez aspectos que comprende, el grado de insatisfacción ha sido alto o muy alto.
3. La tercera dimensión, «Estructura Organizativa», comprende cuatro ámbitos:
 - a) «El Centro Docente» les produce un grado de satisfacción moderada, excepto en algunos aspectos, como la disponibilidad de recursos materiales y recursos tecnológicos, que les produce insatisfacción moderada.
 - b) «Los Equipos y Departamentos» se encuentra en segundo lugar respecto al grado de insatisfacción, de los catorce aspectos que comprende, en doce de ellos existe un grado moderado o alto de insatisfacción, mientras que en los dos restantes no se pronuncian.

- c) y d) «El Claustro de Profesores y el «Consejo Escolar»: En estos dos ámbitos los Jefes de Estudios han manifestado en todos sus aspectos un grado de satisfacción moderada.

Por último, respecto al análisis comparativo hecho en función de las diversas variables demográficas, podemos concluir, en términos generales, que los Jefes de Estudios que se sienten más satisfechos son los que tienen más edad, más experiencia docente, llevan más tiempo ejerciendo el cargo, poseen un nivel alto de preparación, consideran poseer plena autonomía para tomar cualquier decisión y han realizado varias actividades de formación para directivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúñez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona, ICE/Horsori.
- Caballero Martínez, J. (2000). *La satisfacción personal y profesional de los Directores de los Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria en Andalucía*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
- (2001) *Satisfacción e insatisfacción de los Directores Escolares*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Cantón Mayo, I. (1996). «La calidad total de los centros educativos», en Cantón, I. (coord.) *Manual de Organización de centros educativos*. Barcelona, Oikos-Tau.
- Consejo Escolar del Estado (1994). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 1992-93. Madrid, MEC.
- Gordillo, M^a.V. (1988). «La satisfacción profesional del profesorado: Consecuencias para la orientación educativa», en Villa, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, pp. 259-266.
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. (1967). *The motivation to work*. (2^a ed.). New York, Wiley.
- Horovitz, J. y Jurgens Panak, M. (1994). *La satisfacción total del cliente*. Barcelona, Ed. Folio.
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1997). *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- Loitegui Aldaz, J.R. (1990). *Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la Administración Foral de Navarra*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- M.E.C. (1985) Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación. (BOE 4-7-1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 4-10-1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (BOE 21-11-1995).
- Muñoz Adánez, A. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

- Padrón Hernández, M. (1994). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
- Porter, L.W. y Lawler, E.E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, III, Irwin-Dorsey.
- Robbins, S.P. (1987). *Comportamiento organizacional*. México, D.F. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Robbins, S.P. y Coulter, M. (1996). *Administración*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Sáenz, Barrio, O. y Otros (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Weinert, B. (1987). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona, Herder.
- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE.

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2002.

Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2003.

SELECCIÓN DE UNA MUESTRA DE TÍTULOS PROPIOS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA PARA SU POSTERIOR EVALUACIÓN

M^a Ángeles López Romero

Facultad de Ciencias de la Educación

RESUMEN

Este artículo describe el procedimiento seguido para seleccionar la muestra de títulos propios de la Universidad de Sevilla del bienio 1999-2001 que entraría a formar parte de una posterior evaluación intensiva. En la primera parte presentamos la metodología seguida para recoger la información relevante, basada en la revisión de una serie de características que definen con bastante profundidad el conjunto de títulos propios ofertados. Así mismo, se describen las técnicas estadísticas empleadas para el análisis de los datos, destacando las técnicas correlacionales (Análisis de Correspondencias Múltiples), basadas en el estudio de las asociaciones que se establecen entre las variables. En último término, se presentan los principales resultados obtenidos y la muestra finalmente resultante, compuesta por un total de seis títulos propios.

Palabras clave: *Estudios de Postgrado, Título Máster, Evaluación de Programas, Análisis Multivariable, Muestreo.*

ABSTRACT

This paper describes how a sample of postgraduate programs offered at the University of Seville during the biennium 1999-2001 was selected in order to conduct a rear in-depth evaluation. The first section examines the data collection procedures, based on the review of some characteristics that define with precision the whole of the programs offered. The statistics techniques used to analyse data, basically correlational techniques (Multiple Correspondence Analysis), based on the association among variables, are also described. Finally, the main findings are provided, including the resulting sample, made up of six programs.

Key words: *Postgraduate Studies, Master Degree, Program Evaluation, Multivariable Analysis, Sampling.*

La evaluación de los programas de postgrado universitarios es un campo de investigación reciente a nivel mundial, si bien existen notables diferencias en función del contexto en que estos procesos tienen lugar. En España, tanto por parte de la Administración como de los investigadores del sistema universitario, la atención prestada al nivel de Tercer Ciclo, es y sigue siendo muy escasa. La carencia de trabajos centrados en los estudios de doctorado y títulos propios, en comparación con el interés recibido por los estudios de formación inicial, dificulta cualquier análisis del nivel de calidad. En la actualidad, uno de los objetivos del *II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior* de abril de 2001 hace ya referencia al establecimiento de un sistema de acreditación que abarque la formación de postgrado.

El trabajo presentado en este artículo se encuadra dentro de un proyecto de investigación en el que fueron evaluados en profundidad un conjunto de títulos propios de la Universidad de Sevilla, con la finalidad básica de determinar los aspectos que estaban influyendo en la calidad de los mismos. Dicho proyecto se realizó según un plan que contaba con dos fases distintas: una primera, de carácter extensiva, cuyo principal objetivo era seleccionar una muestra de títulos para ser posteriormente evaluados; y una segunda fase, de carácter intensiva, con la finalidad de profundizar en los criterios que aquellos implicados en estos estudios utilizan para planificarlos y desarrollarlos, así como en las opiniones y valoraciones que éstos mantienen en torno al funcionamiento de dichos cursos. Presentamos aquí el diseño elaborado para la fase extensiva, con la descripción del proceso seguido para seleccionar la muestra de títulos a evaluar, y los principales resultados obtenidos.

DISEÑO DE EVALUACIÓN DE LA FASE EXTENSIVA

Objetivos

En la primera de las fases de este proceso evaluativo nos planteamos tres objetivos básicos:

1. Describir el contenido de las diferentes propuestas de los títulos propios del bienio 1999-2001, en función de un conjunto de variables relevantes.
2. Clasificar estos títulos en grupos homogéneos, cada uno con características diferenciadoras, y así poder establecer un perfil de los mismos.
3. En base a la información recogida, seleccionar de entre todos los Masters y Expertos del bienio 1999-2001, la muestra de títulos propios que entrará a formar parte de la evaluación de la siguiente fase.

Objeto de Evaluación

Para el desarrollo de esta fase, hemos recogido información acerca de una serie de características que definen con bastante profundidad los diferentes Masters y títulos de Experto de la Universidad de Sevilla. Se han examinado un total de veinte variables, las cuales pasamos a comentar a continuación.

ÁREA. Esta variable hace referencia al campo de conocimiento en el que puede ser encuadrado cada uno de los títulos ofertados. De este modo, se ha procedido a dividir el área de conocimiento en cuatro grupos: Ciencias de la Salud, Área Científico-Técnica, Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades-Comunicación.

UNIDAD ORGANIZADORA. Con esta variable queremos destacar cuál es la entidad encargada de organizar el curso en cuestión (Centro, Departamento Consejo de Dirección).

PRUEBA DE ADMISIÓN. Son bastantes los títulos propios que para la admisión a los mismos requieren el haber superado una prueba destinada a tal efecto.

EVALUACIÓN. Dicha variable hace referencia al tipo de evaluación que cada uno de los diferentes cursos de postgrado lleva a cabo con los alumnos (asistencia a clase, pruebas o exámenes, trabajos, prácticas en empresas, etc.).

CRÉDITOS. Nos referimos al número de créditos que son necesarios cursar para obtener la titulación. Esta variable, como es lógico, variará en función de si se trata de títulos Máster o títulos de Experto.

PRECIO DEL CRÉDITO. Incluimos esta variable en este estudio ya que sería interesante averiguar las relaciones que mantiene con el resto de variables. Es decir, ¿en función de qué rasgos o características de los cursos de postgrado varía el precio del crédito?

MÍNIMO DE PLAZAS. Esta variable alude al número mínimo de plazas necesarias para la puesta en marcha del título.

MÁXIMO DE PLAZAS. Al igual que en el caso anterior, nos referimos al número máximo de plazas que oferta cada curso.

MEDIAS BECAS. Las medias becas cubren el 50% de los gastos de la matrícula del curso. Nos interesa en este caso saber el número de medias becas que cada título ofrece.

BECAS ENTERAS. Nos referimos al número de becas completas que oferta cada uno de los títulos propios. Las becas enteras son las que cubren el 100% de los gastos de la matrícula del curso.

ENTIDADES COLABORADORAS. Nos interesa averiguar si las diferentes titulaciones cuentan o no con la participación de entidades externas en la puesta en marcha y en el funcionamiento de las mismas.

COLEGIOS PROFESIONALES. En caso de que los distintos cursos sí cuenten con la colaboración de entidades externas, estamos interesados en averiguar si entre estas entidades se encuentra algún Colegio Profesional.

ENTIDADES PÚBLICAS-PRIVADAS. Al igual que para la variable anterior, nos gustaría conocer si en el desarrollo de los cursos participan entidades públicas o empresas privadas.

SUBVENCIÓN EXTERNA. Es importante el hecho de que las diferentes titulaciones cuenten con alguna ayuda económica para el desarrollo de las mismas, lo cual puede llegar a ser una característica que ponga de manifiesto la existencia de un grupo de titulaciones con rasgos peculiares.

CURSOS PARALELOS. Muchos de los títulos propios desarrollan cursos de formación paralelos a los mismos, denominados Cursos de Formación Complementaria, con una duración más corta y, por tanto, con un menor coste económico.

PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. Tratamos de averiguar el número de profesores de la Universidad de Sevilla que imparten docencia en la titulación en cuestión.

PROFESORES DE OTRAS UNIVERSIDADES. Al igual que en el caso anterior, nos interesa saber cuántos profesores procedentes de otras universidades diferentes de la de Sevilla imparten docencia en cada uno de los cursos.

PROFESORES NO UNIVERSITARIOS. Del mismo modo, tratamos de averiguar el número de profesores no universitarios que conforman cada uno de los títulos propios.

FRACCIONAMIENTO DE PAGO. Muchas titulaciones ofrecen al alumno la facilidad de fraccionar el pago de la matrícula, normalmente en dos plazos.

TÍTULO. Esta variable alude a si la titulación en cuestión se trata de un título Máster o un título Experto. Pretendemos también estudiar la relación que esta variable mantiene con el resto.

Procedimiento de Recogida de Datos

Toda la información descrita en el apartado anterior se encuentra recogida en las Memorias Académicas y Económicas que los organizadores de cada uno de los títulos deben cumplimentar y remitir al Vicerrectorado de Tercer Ciclo para su aprobación, requisito previo para poder desarrollar en la práctica la titulación correspondiente. De este modo, la recogida de datos consistió en la revisión de dicha documentación.

Análisis de los Datos

Se han llevado a cabo fundamentalmente dos tipos de análisis de los datos recogidos en esta primera etapa evaluativa: descriptivo y correlacional. En un primer momento, procedimos a agrupar los datos de aquellas variables medidas en escala de intervalo en varias categorías, de forma que resultaran grupos homogéneos, en los que las frecuencias absolutas de éstos fueran similares. Siendo conscientes de las consecuencias que pueden derivarse de la categorización de variables continuas, tales como pérdida de información sobre las diferencias individuales o disminución de la fiabilidad de las medidas (MacCallum y otros, 2002), en nuestro caso, las agrupaciones realizadas en algunas variables se realizan como paso previo para poder aplicar la técnica del Análisis de Correspondencias (el cual requiere la existencia de intervalos en la variables), cuya finalidad es la clasificación del conjunto de titulaciones de postgrado en subgrupos. La tabla 1 nos muestra las agrupaciones realizadas:

En segundo lugar, realizamos un análisis descriptivo con el programa estadístico SPSS, en el que solicitábamos a éste las frecuencias absolutas y los porcentajes para cada una de las veinte variables.

Una segunda etapa del análisis de los datos consistió en la aplicación de una técnica de análisis multivariable, denominada Análisis de Correspondencias Múltiples (A.C.M.). La finalidad de dicha técnica es la de estudiar las asociaciones que se establecen entre las diferentes variables y, en función de éstas, establecer grupos afines de titulaciones, cada uno con rasgos similares, lo que posteriormente nos llevará a la selección de una muestra representativa de títulos propios para las posteriores fases del estudio evaluativo.

Concretamente, para realizar el Análisis de Correspondencias Múltiples, se han llevado a cabo las siguientes fases:

TABLA 1
AGRUPACIÓN DE VARIABLES EN INTERVALOS

VARIABLE	INTERVALOS
CRÉDITOS	25-28 30-50 >50
PRECIO CRÉDITO	0-5725 6000-9000 9259-10000 10714-20000
MÍNIMO PLAZAS	0-14 15-22 24-30 32-150
MÁXIMO PLAZAS	0-24 25-33 34-45 46-200
MEDIAS BECAS	0 1-2 3-4 >4
BECAS ENTERAS	0-1 2-3 >3
PROFESORES UNIVERSIDAD DE SEVILLA (%)	15-31 32-42 43-54 >54
PROFESORES OTRAS UNIVERSIDADES (%)	0 1-9 10-22 >22
PROFESORES NO UNIVERSITARIOS (%)	0-25 26-40 42-53 >53

- a) Identificación y recogida de datos acerca de los rasgos que caracterizan a los diferentes títulos propios (fase de recogida de datos).
- b) Estudio de las relaciones estructurales que se establecen entre las distintas variables de acuerdo con las características consideradas, a través del Análisis de Correspondencias Múltiples.
- c) Clasificación de los títulos propios en función de su proximidad en el espacio estructurado por las características de los mismos.
- d) Segmentación de la población en un número determinado de clases, de tal manera que la homogeneidad dentro de cada clase resultante sea óptima al tiempo que las clases sean lo más diferente posible entre sí.
- e) Determinación del perfil de los títulos incluidos en cada clase. Se trata de identificar qué rasgos están especialmente asociados a las titulaciones incluidas en cada una de las clases.
- f) Selección de casos representativos de cada clase. Conociendo el perfil característico de los títulos de cada clase, bastaría con elegir casos que se adecuen al perfil de éstas.

Este tipo de análisis, encuadrado dentro de las llamadas técnicas multivariantes, lo hemos realizado a través del paquete estadístico SPAD (*Systeme Portable pour l'Analyse des Données*).

RESULTADOS

En primer lugar, presentaremos algunos de los resultados más significativos obtenidos del análisis descriptivo realizado para cada una de las variables estudiadas; en segundo lugar, expondremos las conclusiones derivadas del Análisis de Correspondencias Múltiples.

Estudio Descriptivo

Se analizaron un total de 92 memorias académicas, de las cuales 62 corresponden a títulos de Experto y 30 a títulos Máster. Es el área de *Ciencias de la Salud* la que acumula el mayor número de títulos propios, con un total de 34 (37%). En segundo lugar, las áreas *Científico-Técnica* y *Humanidades-Comunicación* se encuentran muy equilibradas, con 19 y 18 cursos respectivamente. Es el área de *Ciencias Sociales y Jurídicas* la que menor cantidad de titulaciones engloba, con un total de 13.

De estas 92 titulaciones, 51 no cuentan con ningún proceso de admisión, frente a 32 que exigen el superar una prueba para acceder a las mismas. Estas pruebas suelen consistir en tests de conocimientos generales y específicos en la materia y en entrevistas personales de selección.

En tercer lugar, podemos decir que es poco frecuente que las titulaciones valoren el rendimiento de los alumnos utilizando exclusivamente un solo procedimiento de evaluación; por lo general, la evaluación de los estudiantes se realiza mediante una com-

binación de procedimientos, como son los exámenes, los trabajos prácticos y la asistencia a clase; esto ocurre en un 90,2% de los casos.

Otro aspecto a destacar es, que a medida que nos vamos acercando a titulaciones propias de áreas de conocimiento técnicas y sanitarias, el precio del crédito aumenta; y por el contrario, éste disminuye en los estudios que proceden de las áreas sociales y humanitarias. La misma relación, pero a la inversa, parece existir cuando hablamos del número de plazas ofertado por cada título; así, las áreas técnicas y sanitarias admiten en sus cursos menor cantidad de alumnos que las áreas sociales y de humanidades. Del total de títulos propios, en diez de ellos no existe la posibilidad de que el pago de la matrícula sea fraccionado en dos o más plazos, frente a 70 cursos en los que sí existe esta opción.

De otra parte, en la puesta en marcha y desarrollo de los estudios de postgrado pueden colaborar, económica o académicamente, distintas entidades, que pueden ser tanto públicas como privadas. Esta colaboración se da en la mayoría de los títulos propios de la Universidad de Sevilla, ya que tan solo un 13,5% de los cursos existentes no cuenta con la participación de ninguna entidad. Entre estas entidades colaboradoras se encuentran los Colegios Profesionales, los cuales participan en 12 de las 92 titulaciones previstas para el bienio 1999-2001. La colaboración de tipo económica, es decir, la subvención de parte de los gastos que conlleva la titulación por parte de algún organismo externo, sólo se da en un 22,5% de los cursos.

En cuanto al profesorado que imparte docencia en estos estudios de postgrado, podemos dividirlo en tres grupos: profesores de la Universidad de Sevilla, profesores de otras universidades y profesores no universitarios. Las titulaciones que cuentan con mayor porcentaje de profesores de la Universidad de Sevilla son las que proceden del área de Humanidades-Comunicación, siendo las pertenecientes al área Científico-Técnica las que tienen un mayor número de profesorado no universitario.

Clasificación del Conjunto de Títulos Propios

Como resultado de aplicar el Análisis de Correspondencias Múltiples a nuestros datos, hemos obtenido la representación gráfica que aparece en la figura 1. Dicho gráfico nos permite determinar cómo se estructuran espacialmente los títulos propios y las diferentes modalidades consideradas para cada variable incluida en el estudio. Es por tanto, el posicionamiento de las modalidades de las variables en el espacio, lo que nos permitirá determinar grupos, tomando en consideración criterios de proximidad.

Un examen del gráfico nos permite apreciar la disposición de las diferentes modalidades y el juego de relaciones que se establece entre ellas. De este modo, se pueden observar cuatro grupos diferenciados, cada uno situado en un cuadrante dentro del gráfico.

Dentro del primer cuadrante aparecen situados aquellos títulos propios que pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, cuya unidad organizadora es un centro y en los que el precio del crédito varía entre 0 y 5725 pts., que es el intervalo de precio mínimo. Es decir, parece que existe una asociación entre cursos de Ciencias Sociales y

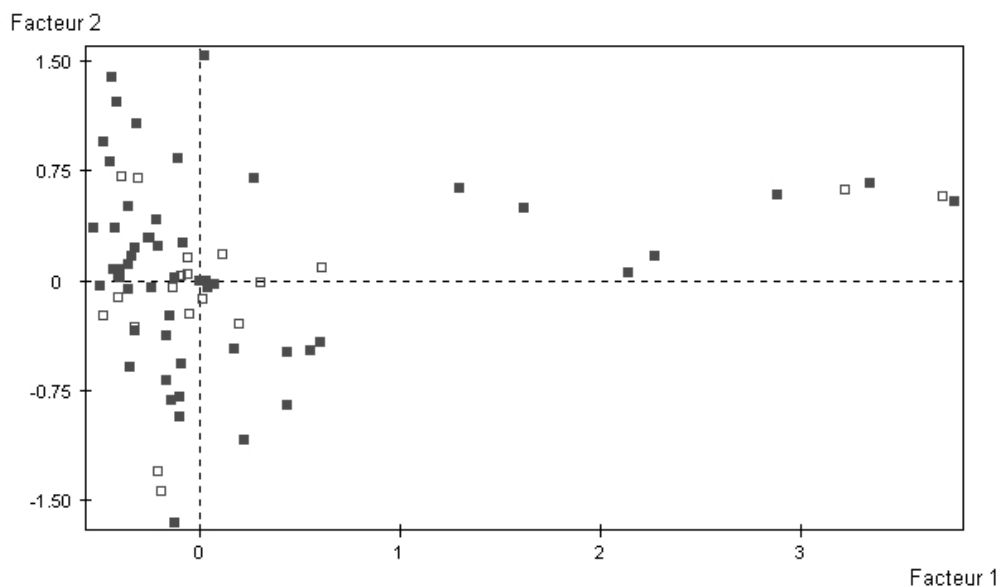


Figura 1
 Representación gráfica del Análisis de Correspondencias Múltiples

Jurídicas y precio bajo del crédito, lo que nos indica que son los títulos de este área de conocimiento los que cuestan más baratos.

En el segundo cuadrante nos encontramos con los títulos propios que pertenecen al área de Humanidades-Comunicación, en los que el número de créditos oscila entre 25 y 28, el cual es el intervalo más bajo, variando el precio de éste entre 6000 y 9000 pts., siendo ésta la segunda de las modalidades más bajas. A su vez, el número de plazas existentes, tanto el mínimo como el máximo, es siempre el más elevado (entre 46 y 200 para el máximo de plazas y entre 32 y 150 para el mínimo). Resumidamente, podemos decir que son los cursos del área de Humanidades-Comunicación los que ofertan mayor cantidad de plazas y, a su vez, los que menor número de créditos exigen para la obtención del título, siendo el precio de éste bastante asequible. Por otro lado, encontramos que este grupo de cursos sí cuenta con una subvención externa, pero no permiten a los alumnos el fraccionamiento en el pago de la matrícula. Parece que existe una relación entre esta modalidad de estudios y la titulación de Experto universitario. Además, este tipo de estudios no exige para su admisión a los mismos la superación de una prueba.

Dentro del tercer cuadrante nos encontramos los títulos propios encuadrados en el área Científico-Técnica, los cuales no cuentan con ningún tipo de subvención externa para el desarrollo de los mismos, aunque sí los Colegios Profesionales participan en su realización. El número de becas que esta tipología de cursos otorga a los alumnos

es el mínimo (entre 0 y 1 becas enteras); en cambio, sí permite a los estudiantes el fraccionamiento del pago de la matrícula. Son estos cursos los que cuentan con la participación del mayor porcentaje de profesores no universitarios, siendo éste superior al 53%.

El cuarto y último cuadrante engloba a aquellas titulaciones que se encuadran dentro del área de Ciencias de la Salud, las cuales aparecen asociadas a la titulación de Máster universitario. Por tanto, parece ser que son los cursos del área de Sanitarias los que conducen mayormente a la titulación de Máster. A su vez, son estos estudios los que exigen cursar un mayor número de créditos (superior a 50), lo que es también lógico, ya que los Masters se componen de mayor cantidad de créditos que los títulos de Experto. Por otro lado, parece que se establece una asociación entre este grupo de títulos propios y el máximo intervalo en el precio del crédito (entre 10714 y 20000 pts). Por último, tanto el mínimo como el máximo de plazas muestran sus valores más bajos (entre 0 y 14 para el mínimo de plazas y entre 0 y 24 para el máximo). Como conclusión, podemos decir que son los cursos del área de Ciencias de la Salud los que exigen matricularse de mayor número de créditos, los que ofertan menor número de plazas (un máximo de 24) y los que cuestan más caros.

En la tabla 2 podemos ver de forma resumida las características de los cuatro grupos de títulos propios resultantes del Análisis de Correspondencias Múltiples.

Implicaciones para las siguientes Fases del Estudio

La siguiente fase de esta evaluación consiste en un estudio intensivo cuya finalidad es la de profundizar en el conocimiento de aquellos títulos propios que han sido seleccionados. De este modo, una vez que, mediante el Análisis de Correspondencias Múltiples,

TABLA 2
AGRUPACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS TÍTULOS PROPIOS

CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS UNIDAD ORGANIZADORA: CENTRO PRECIO CRÉDITO: 0-5727 PTS. (Intervalo más bajo)	ÁREA CIENTÍFICO-TÉCNICA SUBVENCIÓN EXTERNA: NO COLEGIOS PROFESIONALES: SÍ FRACCIONAMIENTO PAGO: SÍ Nº BECAS ENTERAS: 0-1 (Intervalo mínimo)
HUMANIDADES-COMUNICACIÓN SUBVENCIÓN EXTERNA: SÍ Nº CRÉDITOS: 25-28 (Intervalo mínimo) PRECIO CRÉDITO: 6000-9000 PTS. MÁXIMO PLAZAS: 46-200 (Intervalo máximo) MÍNIMO PLAZAS: 32-150 (Intervalo máximo) TÍTULO DE EXPERTO UNIVERSITARIO PRUEBA ADMISIÓN: NO FRACCIONAMIENTO PAGO: NO	CIENCIAS DE LA SALUD TÍTULO DE MÁSTER UNIVERSITARIO Nº CRÉDITOS: >50 (Intervalo máximo) PRECIO CRÉDITO: 10714-20000 (Intervalo máximo) MÍNIMO PLAZAS: 0-14 (Intervalo mínimo) MÁXIMO PLAZAS: 0-24 (Intervalo mínimo)

tiples hemos clasificado todas las titulaciones en los cuatro grandes grupos ya mencionados, estamos en disposición de seleccionar casos representativos dentro de cada clase o modalidad.

Por consiguiente, hemos pensado en seleccionar un número de casos que nos permita abordar la diversidad encontrada en el Análisis de Correspondencias Múltiples, al tiempo que analizar con la suficiente profundidad la problemática asociada a los mismos. Hemos considerado, por tanto, incluir en la muestra un total de seis títulos propios, de los cuales, dos de ellos corresponderán al *área de Ciencias Sociales y Jurídicas* y estarán constituidos por un Máster y un título de Experto, y en ambos, la unidad encargada de su organización será un centro. En segundo lugar, dentro del *área Científico-Técnica* seleccionaremos, de igual modo, un Máster y un título de Experto que cuenten ambos con la colaboración de algún Colegio Profesional; por lo demás, tendrán todas las características correspondientes a los estudios encuadrados dentro de esta área. En tercer lugar, seleccionaremos un título de Experto universitario del *área de Humanidades-Comunicación*, ya que, como hemos visto anteriormente en el análisis de correspondencias, es esta área la que mayor número de títulos de Experto oferta; a su vez, los rasgos que caractericen a este curso serán los ya vistos cuando comentábamos los resultados obtenidos en el A.C.M. En último lugar, procederemos a seleccionar un Máster universitario dentro del *área de Ciencias de la Salud* que, como sabemos, es el área que en mayor medida oferta este tipo de cursos; del mismo modo, las características de dicho Máster serán las ya comentadas en los resultados del A.C.M.

La muestra definitiva queda constituida por los títulos que se muestran en la tabla 3.

TABLA 3
MUESTRA DE TÍTULOS PROPIOS

<p>Ciencias Sociales y Jurídicas MÁSTER EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EXPERTO EN GESTIÓN DE ADMINISTRACIONES LOCALES</p>	<p>Área Científico-Técnica MÁSTER EN ARQUITECTURA Y PATRIMONIO HISTÓRICO EXPERTO EN CLIMATIZACIÓN</p>
<p>Humanidades-Comunicación EXPERTO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS</p>	<p>Ciencias de la Salud MÁSTER EN ACUPUNTURA</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira Martín, F. (1996). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ander-Egg, E. (1983). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Bennett, D.C. (2001). Assessing quality in higher education. *Liberal Education*, 87(2), 40-45.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona: PPU.
- Borchert, M.A. (1994). *Master's education: a guide for faculty and administrators. A policy statement*. New York: College Retirement Equities.
- Cabrera, F.A. (1998). *Guia d'avaluació de màsters i postgraus. Divisió de Ciències de l'educació*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Campbell, C. y Van der Wende, M. (2000). *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education*. Helsinki: The European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- De Luxán Meléndez, J. M. (1998). La evaluación de la universidad en España. *Revista de Educación*, 315, 11-28.
- Del Rincón Igea, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delaney, A.M. (1995). Quality assessment of professional master's degree program. Paper presented at the *Annual Forum of the Association for Institutional Research (35 th, Boston, 28-31 mayo, 1995)*. ED 387 008.
- Etxeberria, J., García Jiménez, E., Gil Flores, J., y Rodríguez Gómez, G. (1995). *Análisis de datos y textos*. Madrid: Ra-Ma.
- Kirkpatrick, D.L. (2000). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Gestión 2000.
- MacCallum y otros (2002). On the Practice of Dichotomization of Quantitative Variables. *Psychological Methods*, 7 (1), 19-40.
- Murphy, P., y Gerst, J. (1996). Assessment of student learning in graduate programs. Paper presented at the *Annual Forum of the Association of Institutional Research. Albuquerque, NM, 8 mayo, 1996*. ED 409 765.
- Paez, H.G. (1997). Evaluación de los efectos del programa de maestría en educación de la Universidad de Carabobo: opinión de los egresados. *Revista Ciencias de la Educación, Año 13 (No.14)*, 14-25.
- Pérez Carbonell, A., Jornet, J.M. et al. (1994). Un estudio sobre indicadores estructurales y calidad percibida en cursos de postgrado. *Revista Investigación Educativa*, (23), 283-291.
- Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades. B.O.E. n. 96, de 21 de abril de 2001.
- Salcedo Galvis, H. (1997). Aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de la evaluación de los estudios de postgrado. *Paradigma*, XVIII (1), 7-37.
- Sánchez Carrión, J.J. (1984). *Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tejedor, F.J., García-Álvarez, A., y Rodríguez, M. J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista De Investigación Educativa*, 23, 93-127.

- Vicerrectorado de Tercer Ciclo y Enseñanzas Propias. (1999). *Estudios de postgrado. Año académico 99-00*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Visauta Vinacua, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para windows. Estadística multivariante*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Wade, P.A. (1998). *Cómo medir el impacto de la formación*. Madrid: Centro de Estudio Ramón Areces, S.A.

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2002.

Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2003.

LA TÉCNICA DELPHI COMO ESTRATEGIA DE CONSULTA A LOS IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Esther Martínez Piñeiro

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago

RESUMEN

En este artículo presentamos la técnica Delphi como una interesante estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas sociales.

Tras exponer sus principales características y algunas consideraciones sobre la configuración del panel de expertos y el proceso de aplicación, revisamos los dos criterios empleados en la selección de los items y la finalización del proceso de consulta, el consenso y la estabilidad. Analizamos así los principales estadísticos utilizados a la hora de concretar dichos criterios, tanto los más habituales, basados en la mediana y la media o en pruebas de bondad de ajuste, como otros menos extendidos en este tipo de investigaciones.

Finalizamos con algunas consideraciones metodológicas sobre el uso de esta estrategia a la luz de los problemas surgidos en el estudio Delphi realizado en torno a la evaluación de los cursos de formación ocupacional de la comunidad gallega.

Palabras clave: *Técnica Delphi, panel de expertos, medidas de consenso, medidas de estabilidad, evaluación de programas, participación de audiencias.*

ABSTRACT

This paper introduces the Delphi Technique as an interesting strategy for taking up with those people who involved in social programs evaluation.

To begin with, the technique main features and some considerations on the experts panel configuration and on the application process are presented. Next, consensus and stability, the two criteria for items selection and for consultation process finalisation, are revised. Thus, the

key statistics used to fix the aforementioned criteria are analysed; both the more usual, based upon the mean and the median or upon goodness of fit tests, and some others less commonly applied to this kind of researches.

Finally some methodological considerations about the utilisation of this strategy are introduced in the light of some problems arisen from the Delphi Study carried out in the realm of occupational training courses evaluation in Galicia.

Key Words: *Delphi Technique, experts panel, consensus measurements, stability measurements, program evaluation, stakeholder groups participation.*

I. UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN: EL PAPEL DE LAS AUDIENCIAS

Durante las últimas décadas hemos asistido a la paulatina democratización de las instituciones en todos los ámbitos sociales, y así también en la evaluación de las políticas públicas. En esta línea, se han ido articulando sistemas de evaluación con los que las administraciones rinden cuentas a la sociedad sobre el buen uso de los recursos públicos. A pesar de este avance, la presencia de los colectivos cercanos al servicio o programa analizado se limita habitualmente a colaborar como principales informantes en el estudio y a ser conocedores de los resultados. Compartimos, sin embargo, la idea de que el control de la ciudadanía sobre tales políticas no será real si ésta no participa activamente en estos procesos de evaluación.

La colaboración de los grupos o colectivos afectados en la evaluación de los programas públicos no es sólo un derecho social, donde el debate abierto entre los distintos grupos propicia la reflexión y el aprendizaje colectivo, sino que también posibilita, desde el punto de vista metodológico, mejorar la utilidad de la evaluación, criterio fundamental de calidad de los estudios evaluativos. Dicha colaboración mejora el proceso evaluativo en tres direcciones principales:

En primer lugar, centra el estudio evaluativo en aquellas cuestiones de interés no sólo para los responsables del programa, principales clientes, sino también para otros colectivos afectados. De esta manera la evaluación dará respuesta a sus necesidades priorizando y seleccionando la información relevante. En segundo lugar, genera una mayor credibilidad del equipo evaluador, acompañada de una mayor transparencia del proceso y de una mayor confianza en los resultados. En tercer lugar, posibilita una mejor comprensión del proceso que es así construido por los participantes, o cuando menos seguido a menor distancia. En definitiva, dicha participación puede conllevar un mayor impacto social de la evaluación, que se concreta, principalmente, en la puesta en marcha del proceso posterior de toma de decisiones fundamentado con consecuencias reales en el programa y su contexto.

En la actualidad la consideración de criterios democráticos en la evaluación de programas es una tendencia que cobra fuerza por encima de otros enfoques (De Miguel, 2000). En cualquier caso, la participación de los colectivos implicados en la evaluación, tanto en la proposición de criterios como de posibles contenidos, requiere establecer mecanismos que permitan «escucharlos». En este sentido parece deseable en muchos programas socioeducativos poder llegar a establecer un cierto nivel de consenso entre

las distintas audiencias, las que mantienen con frecuencia intereses y puntos de vista muy distintos. El método Delphi se presenta como una interesante estrategia de recogida y análisis de información en esta línea.

2. LA TÉCNICA DELPHI

La técnica Delphi constituye una estrategia de análisis de opinión que puede ser entendida como un tipo específico de entrevista en grupo aunque con características particulares (Del Rincón et al., 1995; Ruiz Olabuénaga y Ispuzua, 1989). Esta puede describirse como un proceso de comunicación entre varios sujetos, mediante la contestación de sucesivos cuestionarios a través de los que se llega a un consenso en torno una cuestión sin que exista la interacción personal entre ellos (Uhl, 1991). El objetivo central de esta técnica es, por lo tanto, consensuar la opinión de un grupo de personas en torno a una determinada problemática, cuyas soluciones o posible situación futura es difícil de predecir.

Delphi se sustenta en base a dos razones: en primer lugar, la mayor adecuación de las técnicas de recogida de opinión grupales frente a las individuales en estas situaciones, ya que varias personas proporcionan mejor información que una sola. En este sentido es importante conocer la opinión de varios expertos sobre una posible problemática, entendiendo que el consenso entre ellos dará lugar a una visión que ofrezca mayor confianza. En segundo lugar, esta técnica supera ciertas limitaciones de aquellas donde existe interacción cara a cara entre los participantes, como la influencia de sujetos dominantes, el ruido semántico y la presión del grupo hacia la conformidad.

2.1. Características

Son tres las características más importantes que se le otorgan (Dalkey et al., 1972): el anonimato, la retroalimentación controlada y el consenso estadístico del grupo. El anonimato viene dado porque los miembros del panel no conocen la identidad de los otros participantes. Esto les permite expresar su opinión y cambiarla sin miedo a ser amonestado por otro miembro; además la influencia personal está anulada. La retroalimentación controlada es posible porque la secuencia de cuestionarios en los que se comunica a los participantes los resultados de la vuelta anterior evitan el ruido semántico, ya que la discusión puede ser reorientada y pueden evitarse sesgos que distorsionen la marcha de la investigación. Por último, el consenso estadístico se consigue porque cada miembro recibe información del grado de acuerdo en que se encuentra con respecto al grupo, pero gracias al anonimato no sabe con respecto a qué sujeto concreto está en distensión, esto ayuda a proteger los sesgos producidos por el pensamiento del grupo, donde la opinión de una persona o minoría prestigiosa puede dictar las decisiones de la mayoría.

2.2. Proceso de aplicación

Esta técnica consiste en la aplicación de sucesivos cuestionarios con el objetivo de lograr el consenso entre el conjunto de participantes. Comienza el proceso con la deli-

mitación del problema y la selección de los sujetos que serán consultados, denominado panel de expertos, los que reciben un primer cuestionario generalmente de preguntas abiertas. El investigador elabora a partir de las respuestas recibidas el segundo cuestionario, muchas veces ya de respuestas cerradas que posibilitan un tratamiento estadístico de las respuestas del grupo. Analizadas éstas se remite a cada participante el tercer cuestionario en el que se ofrece información sobre la puntuación promedio dada por el grupo y su puntuación anterior, con el objeto de que, si el participante lo considera, modifique su respuesta; normalmente se acompaña de un espacio para justificar los motivos que le llevan a mantener su posición si así lo hace. La remisión de cuestionarios finaliza cuando se obtiene un alto consenso entre los participantes en todas las cuestiones, o bien cuando se considera que el consenso no aumentará más en posteriores consultas (Fernández-Ballesteros, 1995). No existe, por lo tanto, un número de consultas fijo, ya que este depende del grado de consenso que se alcance en las sucesivas vueltas y también del punto de partida del proceso. Si bien distintos autores señalan que el primer cuestionario está compuesto por preguntas abiertas (Fernández-Ballesteros, 1995 y Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989) otros (Pérez-Campanero, 1991) indican que en el caso de estar previamente definido el problema en términos precisos se suprimen los primeros cuestionarios y comienza el proceso con los cuestionarios diseñados con preguntas cerradas, lo que acostumbra a seguir muchas de las investigaciones que emplean esta técnica con el objetivo de abreviar y simplificar al proceso de recogida de datos.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Es habitual comenzar el proceso utilizando un cuestionario de preguntas abiertas que permitan recabar información amplia y rica de todo el conjunto del panel evitando la posible omisión de aspectos de interés. En este caso deberán ser preguntas concretas y claramente formuladas que conduzcan a la transformación de dichas respuestas en nuevas preguntas cerradas. La técnica Delphi permite utilizar en esta segunda fase distintos tipos de preguntas, los más frecuentes son (Landeta, 1999):

- Jerarquizaciones: deben clasificarse un conjunto de elementos del primero al último atendiendo a los criterios especificados en la pregunta. Generalmente recibe el valor menor, el uno, el elemento prioritario, obteniendo el valor mayor aquel situado al final de la clasificación.
- Valoraciones: preguntas generalmente con respuesta en escala graduada, tanto verbal como numérica, en la que el participante asigna o marca la puntuación al elemento considerado. Este es el tipo de pregunta más utilizada, ya que resulta más rápida la contestación del cuestionario y se facilita el análisis de los resultados. También es frecuente en estudios que tienen como objetivo final priorizar o seleccionar elementos del conjunto presentado a los panelistas.
- Comparaciones: dados los elementos de análisis de dos en dos, el miembro del panel debe indicar cual de los dos es preferente atendiendo a los criterios especificados. Cada elemento es así contrastado con los demás, asignándole un uno

si es el marcado de los dos, y un cero en el caso contrario. La suma de los puntos de cada elemento servirá para otorgarle una puntuación por cada sujeto del panel.

- Elecciones: el sujeto participante debe escoger de entre un conjunto de elementos el que considera más adecuado según los criterios fijados.
- Estimaciones cuantitativas: el panelista ofrece un valor numérico estimado puntual o, en ocasiones, un intervalo.

Es el equipo de investigación el que debe considerar las ventajas e inconvenientes de cada uno teniendo en cuenta los objetivos del estudio, la composición de panel de expertos, la posible longitud del instrumento, etc. En ocasiones, atendiendo al tema de estudio se recurre al empleo de distintos tipos de preguntas en el mismo instrumento, si bien esto conlleva un mayor esfuerzo de análisis.

2.4. El panel de expertos: elección de los sujetos y tamaño

La técnica Delphi pretende consensuar la opinión en torno a un tema de un grupo de sujetos considerados «expertos» en él. Inicialmente, se entendía como tales a aquellas personas con un amplio conocimiento y experiencia en la materia, cuyas predicciones podían ser así bastante acertadas. En la actualidad, y debido en parte a la utilización de esta técnica en contextos muy diversos en los que se precisa conocer el punto de vista de otros colectivos, como es el caso de la evaluación de programas, este término amplió sus límites, y el panel de participantes en el estudio puede acoger a tres tipos de experto (Landeta, 1999):

- Los especialistas: o aquellos con conocimientos, experiencia y capacidad predictiva, que se identifican con la idea clásica de experto en el contexto de esta técnica.
- Los afectados: es decir aquellos que sin tener una formación o experiencia relacionada con el tema en cuestión están implicados en él.
- Los facilitadores: sujetos con capacidad de estimular al grupo, de proponer nuevos puntos de vista, etc.

Los objetivos y el contexto del estudio llevarán a la selección de un panel con mayor o menor representación de cada uno de estos tipos de experto. En todo caso, la inclusión de más de un tipo conlleva una configuración del panel en grupos y subgrupos que deberán tenerse en cuenta en las decisiones que se tomen sobre los criterios y pautas de análisis de datos.

Es frecuente en los estudios que utilizan esta técnica la participación de dos paneles de configuración distinta. El primero de ellos está formado exclusivamente por especialistas en la materia, con el objetivo de consensuar entre ellos las líneas y contenidos relativos la problema que se está analizando; sus respuestas servirán así para la construcción del instrumento que será contestado por el segundo panel. Este lo integran sujetos relacionados con el tema del estudio, pero no son necesariamente especialistas.

Debe considerarse también en la selección de los participantes criterios tales como la motivación real del sujeto a participar —ya que en caso contrario existe un elevado riesgo al abandono antes de finalizado el proceso—, el conocimiento sobre el tema, el coste del proceso, las dificultades organizativas, etc.

Además debe decidirse el número de personas que formarán dicho panel. Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) señalan entre los diez y los treinta componentes. Otros autores (Landeta, 1999) apuntan que no es recomendable, por cuestiones de operatividad, que supere los cincuenta. Entendemos que el número de miembros del panel depende de los objetivos y las condiciones en que se desenvuelve cada estudio, debiendo ser lo suficientemente amplio para permitir la diversidad de opiniones (Fernández-Ballesteros, 1995) pero haciendo factible el propio proceso, por lo que no existe un número idóneo de participantes; este ha de adecuarse a cada situación específica de investigación. En todo caso, los sujetos seleccionados para participar en este proceso no constituyen una muestra de una población determinada, sino que son personas que representan distintas posiciones sobre el problema formulado.

2.5. Análisis de los resultados

La aplicación de esta técnica requiere, necesariamente, que deban ser analizados los resultados parciales a medida que se obtienen —es decir los procedentes de cada una de las consultas— por cuatro razones básicas:

- El contenido del cuestionario empleado en cada ronda depende de los resultados de la fase anterior. Esto ocurre tanto si nos encontramos tras un cuestionario de preguntas abiertas, propio de la primera consulta, donde el análisis de las respuestas —su clasificación y categorización— permitirá diseñar las preguntas del siguiente cuestionario, como si estamos ante cuestionarios de preguntas cerradas; en este caso es posible la supresión de elementos del cuestionario cuando se hayan alcanzado los niveles esperados de acuerdo o estabilidad en determinadas preguntas, las cuales no serán incluidas en rondas sucesivas.
- Tras el primer cuestionario de preguntas cerradas los siguientes ofrecen al panelista información estadística sobre los resultados del grupo y su posición respecto a él, con el objetivo de que este valore de nuevo su respuesta y la modifique si lo considera oportuno.
- En el marco de determinados estudios que utilizan esta técnica se contempla la inclusión de nuevas preguntas, fruto de las aportaciones de los miembros del panel, que deberán ser revisadas, formuladas e incluidas en el instrumento siguiente.
- Los resultados de cada ronda condicionan la finalización del proceso. El equipo de investigación deberá considerar su conclusión a la luz de dichos resultados, sin olvidar otros condicionantes, principalmente la mortalidad de la muestra en cada ronda, pero también la propia disponibilidad de recursos y de tiempo y la rentabilidad real de realizar una nueva consulta después de haber conseguido un determinado nivel de consenso entre los participantes.

El análisis de los datos debe ir, por lo tanto, precedido de la determinación de los criterios que rigen la selección de los elementos del cuestionario sobre los que se seguirá o no realizando la consulta al grupo, así como, si procede, de los que conducen a la finalización del proceso sin haber alcanzado la selección de todos los elementos. Son dos los criterios que se utilizan, el consenso entre los miembros del panel y la estabilidad de sus respuestas.

- El consenso: responde a la propia filosofía de la técnica, ya que su principal objetivo es, precisamente, la convergencia entre las opiniones de los participantes. Para conocerla es posible utilizar los siguientes estadísticos:
 - Rangos basados en los cuartiles: el rango semiintercuartílico, es decir la distancia media entre el primer y el tercer cuartil; el rango intercuartílico, cuando se toman la diferencia entre ambos, o el rango intercuartílico reducido (RIR), esto es, la diferencia entre el tercer y el primer cuartil dividido entre la mediana. Estos tres rangos poseen la resistencia de la mediana (Palmer Pol, 1999), ya que se basan en la distancia existente entre percentiles; en estos casos, los valores no están condicionados por la existencia de puntuaciones extremas.
 - El coeficiente de variación: es decir la desviación típica de las respuestas dadas a la pregunta dividida entre la media. Este coeficiente, a pesar de ser utilizado en este tipo de estudios, presenta algunos inconvenientes. En primer lugar, no es aconsejable con distribuciones asimétricas, en la que existan valores extremos que condicionen el valor de la media. En segundo lugar, distribuciones con el mismo consenso tendrán coeficientes distintos dependiendo del valor de la media en una de ellas; así pues, el coeficiente variará aun cuando el grado de acuerdo, es decir la dispersión de las respuestas, sea el mismo.
 - Intervalo de confianza de la media: media más menos un determinado valor de desviaciones típicas. Identifica así los sujetos extremos muy por encima o debajo de la media, que se sitúan fuera de un determinado porcentaje de casos. Cuando la puntuación dada por un sujeto a una pregunta está fuera de este rango se solicita que vuelva a considerar su respuesta. Este criterio implica el análisis de las respuestas de cada sujeto y la configuración del cuestionario de la ronda siguiente adaptado a cada uno de ellos, ya que estos reciben las preguntas en las que su respuesta está fuera de estos límites, con la referencia a la puntuación media del grupo. Puede utilizarse cuando las preguntas poseen formatos diferentes ya que toma como referencia la dispersión relativa de cada distribución. El uso de un intervalo de confianza respecto de la media presenta inconvenientes en distribuciones asimétricas, donde el valor de la media se sitúa cerca de los extremos de la escala de respuesta utilizada, ya que el porcentaje del área tomado inicialmente como referencia de la distribución normal sufre modificaciones.
 - Porcentaje en alguna o algunas de las categorías de respuesta. Este criterio es usado en el caso de las preguntas de tipo escalar, donde se pueden considerar dos categorías contiguas. En estos casos debe establecerse previamente valor del estadístico que es considerado aceptable, excluyendo la pregunta de la siguiente

consulta por alcanzar el nivel de consenso esperado. Este es un referente muy utilizado debido a la claridad que presenta para los propios participantes, tomando los porcentajes alcanzados en los últimos valores de la escala cuando el objetivo que se persigue es seleccionar los elementos que consensuadamente son considerados más importantes.

- Cociente entre la desviación típica y la desviación típica uniforme: si la desviación típica de la variable es menor que un determinado porcentaje de la desviación típica uniforme de la distribución, el ítem es seleccionado. La desviación típica uniforme viene dada por el valor que tomaría la desviación típica cuando cada categoría recibe igual número de elecciones (Renom Pinsasch, 1992), es decir, en caso de encontrarnos con una distribución al azar. Este permite el uso de un valor teórico tomado como referente para todos los ítems que presenten el mismo formato. De esta forma su utilización evita los problemas derivados de distribuciones asimétricas o de aquellas con valores de la media diferentes.
- Pruebas de bondad de ajuste: permiten comparar las frecuencias de respuesta observadas en cada categoría con las frecuencias esperadas, que deben ser previamente decididas. Entre ellas destacamos:
 - Chi cuadrado: Compara las frecuencias observadas de cada categoría con las teóricas. En el caso de preguntas de respuesta dicotómica cada frecuencia esperada deberá ser por lo menos de cinco. En preguntas con más categorías no debe ser utilizada cuando en más del 20% de las categorías de respuestas tengan frecuencias esperadas menores que cinco (Siegel, 1975).
 - Prueba de Kolmogorov-Smirnov: en el caso de muestras pequeñas en las que no se contemple la condición de las frecuencias en cada categoría antes indicada o cuando sean preguntas de tipo escalar, es más poderosa esta prueba de bondad de ajuste (Siegel, 1975).

El problema de las pruebas de bondad de ajuste es definir previamente la distribución teórica con la que se establecerá la comparación, ya que esto, en definitiva, supone definir el consenso en términos de respuesta.

El criterio de consenso presenta el inconveniente de que la consulta continúa hasta haber alcanzado el nivel esperado por lo que puede conllevar a la repetición excesiva de aplicaciones, sobre todo cuando los miembros del panel hayan considerado sus respuestas en consultas anteriores y optado por no modificarlas. Este es uno de los inconvenientes que se señalan de esta técnica, la tendencia a forzar a los participantes a modificar su respuesta para alcanzar la convergencia de sus opiniones (Fazio, 1987).

- La estabilidad: este criterio se utiliza para decidir la finalización del proceso tras la comparación de las respuestas dadas en una ronda y la anterior. La existencia de estabilidad no implica el consenso del grupo, sino la escasa variación en las respuestas dadas por este. En este caso es posible la utilización de diversos estadísticos, en su mayor parte complementarios:
 - Variación en los coeficientes de dispersión: Dado el coeficiente de una ronda y la anterior, si la diferencia entre ambos es menor que un nivel establecido previa-

mente se considerara aceptable la estabilidad de las respuestas. En este caso podrán utilizarse los tres coeficientes anteriormente indicados, es decir podrá tomarse como referencia la variación del recorrido semiintercuartílico, intercuartílico, intercuartílico relativo, o en el coeficiente de variación, si bien siguen presentando los mismos inconvenientes que el correspondiente coeficiente.

- T de student para muestras relacionadas: contraste de las medias en dos vueltas sucesivas. Cuando la probabilidad asociada al valor de t sea superior al nivel de significación determinado previamente podrá finalizarse el proceso, ya que no se observan diferencias entre la media de respuesta en una y otra consulta.
- Test no paramétricos. En los casos en que no sea recomendable la utilización de la prueba de t, porque los datos no cumplen las condiciones de normalidad, podrán emplearse pruebas no paramétricas para muestras relacionadas. El test de McNemar y el de Wilcoxon son los más recomendables en estos estudios. El primero de ellos es particularmente adecuado en diseños «antes-después», situación precisamente que se da en el análisis de la estabilidad. Esta prueba atiende a la significación de los cambios, pero no a su dirección y magnitud, por lo que en preguntas de tipo escalar supone pérdida de información. En estos casos resulta más poderosa la prueba de Wilcoxon, especialmente con muestras grandes (Siegel, 1975).
- Proporción de expertos que modifican su valoración. Debe decidirse con antelación qué porcentaje de sujetos que no cambiaron su respuesta es considerado aceptable; cuando este se alcance, dicha pregunta no será incluida en la vuelta siguiente.
- Índice de concordancia: Para el análisis de la estabilidad es posible utilizar índices de concordancia entre dos vueltas sucesivas como el coeficiente kappa de Cohen. Este tiene en cuenta el porcentaje de acuerdo entre las respuestas dadas en ambas consultas sucesivas introduciendo la corrección de la posible concordancia por azar.

Como en el caso de los otros índices debemos establecer previamente el nivel aceptable de concordancia entre dos vueltas. Es frecuente en estudios observacionales considerar aceptables aquellos por encima de 0,7 (Bakeman y Gottman, 1989). Hay que tener en cuenta que este coeficiente entiende por desacuerdo la existencia de discrepancia entre la puntuación de una y otra vuelta sin atender a la magnitud de dicha diferencia, cuando esto puede tener interés en los estudios Delphi.

El uso de criterios de estabilidad presenta una seria dificultad, la mortalidad de la muestra, muy frecuente en este tipo de estudios. Cuando esto sucede se debe tomar para el cálculo de los coeficientes sólo aquella parte de la muestra que participó en las dos vueltas consideradas.

Dados los inconvenientes asociados tanto al consenso como a la estabilidad, puede ser aconsejable la utilización de ambos criterios conjuntamente. La especificación de un estándar atendiendo al consenso permite seleccionar en la primera consulta las cuestiones en las que existe el nivel esperado. El criterio de estabilidad requiere, necesaria-

mente, que contemos al menos con dos rondas para poder tomar decisiones, por lo que podrá ser utilizado tras la segunda o tercera consulta. A la hora de seleccionar el criterio y el estadístico correspondiente, debe considerarse el tamaño de la muestra, la normalidad de la distribución y el tipo o tipos de pregunta utilizadas en el instrumento de recogida de datos.

Tomadas estas decisiones, los resultados obtenidos en la primera ronda de preguntas cerradas determinarán el formato y contenido del cuestionario posterior, que no incluye ya las preguntas en las que atendiendo a los criterios fijados se alcanzó el nivel deseado, pero que ofrece información sobre la respuesta promedio dada por el grupo en cada una de las preguntas que lo forman. El equipo de investigación deberá decidir que información estadística se ofrece a los panelistas, para lo que considerará los criterios de consenso o estabilidad fijados, el perfil de los sujetos que lo forman, así como la existencia de subgrupos en el marco del panel que pueda conllevar, en ocasiones, a indicar más de una medida de tendencia central, la del conjunto del panel, y la del grupo al que pertenece el sujeto. Lo más frecuente es ofrecer la media o la mediana, si bien es más adecuada la media recortada, aunque también se puede indicar el porcentaje de respuesta y en ocasiones una medida de dispersión, si bien esto requiere contar con un grupo de participantes con ciertos conocimientos para comprender a información ofrecida.

3. LA TÉCNICA DELPHI EN LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS EVALUATIVOS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN OCUPACIONAL

La técnica Delphi, inicialmente utilizada en estudios de carácter prospectivo es hoy también una estrategia empleada en otros ámbitos de investigación, entre ellos, como ya indicamos, en estudios evaluativos. En nuestro caso, esta herramienta de recogida y análisis de información fue utilizada en el marco de los cursos de Formación Ocupacional de la Comunidad Autónoma Gallega. Este estudio pretendía priorizar los contenidos evaluativos que en el contexto de los cursos de formación ocupacional eran considerados, de forma consensuada, especialmente importantes por los distintos grupos implicados en estas acciones. Con ello buscábamos así realizar una primera consulta entre las audiencias más cercanas a estos programas que sirviera de referencia en la selección de los contenidos evaluativos, hasta ahora basada tan sólo en las decisiones del propio evaluador.

Para la configuración del panel establecimos cinco tipos de «experto» atendiendo a la relación con estos cursos: profesores de las universidades gallegas, personal de la administración laboral, técnicos pertenecientes a los centros formativos, docentes y alumnado. A su vez se pretendía que en el marco de cada uno de estos grupos hubiera personas con vinculación a instituciones distintas —privadas, sindicales, gestionadas directamente por la administración autonómica, etc.— y de las cuatro provincias gallegas.

El panel quedó constituido, tras la renuncia de algunos de los invitados y la falta de respuesta de otros, por 58 expertos en la primera ronda y 45 en la segunda. En la tabla siguiente presentamos información más detallada al respecto.

TABLA 1
COMPOSICIÓN DEL PANEL DE EXPERTOS

Grupo	Invitados 1ª vuelta	Aceptantes	Válidos	Invitados 2ªvuelta	Aceptantes	Válidos
Universidad	6	6	5	5	5	5
Administración	9	9	4	4	4	4
Técnicos	27	25	18	18	14	13
Docentes	24	24	20	19	16	15
Alumnado	25	25	11	10	8	8
Total	91	89	58	56	47	45

El instrumento empleado recogía un conjunto de aspectos, indicadores en muchos casos, de los cursos que podrían ser evaluados. Se optó por el formato de pregunta con respuesta de tipo escalar, de 1 a 5 puntos. Cada participante debía otorgar a cada uno de estos aspectos dos puntuaciones, una relativa a la relevancia y otra a la prioridad. En la escala utilizada el uno indicaba así poca relevancia o prioridad, el tres moderada y el cinco muchísima. El cuestionario contemplaba, además, la posibilidad de que los participantes propusieran nuevos elementos de valoración en cada uno de los bloques en que se presentaba de forma estructurada la información.

Previamente a la recogida de datos se decidieron los criterios de selección de los ítems en los que se consideraba había suficiente acuerdo, lo que conllevaba seleccionar también los que requerían nueva consulta. Debido a los objetivos del estudio se decidió también el criterio que llevaba a la eliminación de los ítems considerados de poca relevancia y prioridad por el grupo de participantes.

Se desestimaron aquellos ítems con una puntuación promedio baja, tanto si existía un amplio consenso en su valoración como si no. En concreto, se tomaron dos estadísticos de referencia, el valor de la media del total de la muestra, que debía ser mayor de 3,5 en ambas dimensiones, relevancia y prioridad, y la mediana en cada uno de los cinco grupos que forman el panel, que debía ser superior a tres también en cada una de las dimensiones.

De los ítems inicialmente no desestimados por superar el valor indicado de la media y de las medianas se seleccionaron aquellos en los que existía consenso, para lo que se fijaron dos referentes complementarios. En primer lugar, el porcentaje de valoraciones altas emitidas, —es decir correspondientes a puntuaciones de cuatro y cinco— debía ser mayor o igual al ochenta por ciento en ambas dimensiones; en segundo lugar, cuando esto no ocurría, se analizó la dispersión de las respuestas emitidas, de forma que si la desviación típica era igual o inferior a 0,90, el ítem era también seleccionado, lo que se corresponde con el 63,64% de la desviación típica uniforme.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

A lo largo del diseño y puesta en práctica de este estudio nos encontramos con diversas dificultades derivadas de la propia técnica y de los objetivos propuestos en la investigación, dificultades que atañen, fundamentalmente, a decisiones de tipo metodológico relacionadas con la configuración del panel, la mortalidad de la muestra, los criterios de selección de ítems y los consecuentes puntos de corte, y la finalización del proceso.

Configuración y mortalidad de la muestra

En primer lugar entendíamos que el panel de expertos debía estar compuesto por sujetos de los distintos grupos relacionados con este tipo de cursos en el contexto gallego; esta decisión nos llevó a definir qué colectivos debían integrar el panel y a utilizar una estrategia de selección de sus miembros que garantizara la presencia de personas de los grupos propuestos. Así optamos por un muestreo no probabilístico por cuotas no proporcional que nos permitiera otorgar suficiente representación a los distintos sectores poblacionales y a la posible pluralidad de opiniones.

Si bien no es recomendable paneles tan numerosos, por la dificultad que presenta el desarrollo del proceso, la previsión de una moderada participación en el estudio nos llevó a invitar inicialmente a una amplia muestra de expertos. Como esperábamos, a pesar de la aceptación, parte de ellos no cubrieron el cuestionario, lo cubrieron fuera de plazo o lo entregaron en su mayor parte en blanco.

Nos encontramos así con el abandono propio de estudios en los que se requiere consultar en más de una ocasión a un mismo sujeto. Para evitarlo en la mayor medida posible los cuestionarios fueron entregados y recogidos en mano, y en casos excepcionales remitidos, por correo una vez cubiertos, dándole al participante el sobre preparado para ser enviado. A pesar de ello, como se observa en la tabla presentada anteriormente, existió el abandono trece panelistas de una ronda a la otra.

Esta mortalidad de la muestra no es inusual en estos estudios, pero debe tenerse en cuenta a la hora de valorar los resultados y de decidir la finalización del proceso. En nuestro caso, como puede observarse en la tabla, ninguno de los que abandonaron tras la primera vuelta pertenecía a los sectores de la universidad o de la administración, dos grupos muestrales con los que manteníamos, por motivos profesionales, mayor relación, lo que nos lleva a pensar, que en este como en otros casos, la existencia de vínculos con los propios investigadores, contribuyó a la participación. Por otra parte, hemos de señalar que de los trece que abandonaron, cinco de ellos pertenecen a la localidad en la que se optó, por limitaciones temporales y de recursos, por el envío de los cuestionarios por correo y no su recogida en mano.

La opinión que manifestarían en rondas sucesivas aquellos que abandonan es forzosamente desconocida pero no por ello carece de importancia; habría que preguntarse como afectarían sus valoraciones a los resultados. Ya que esto resulta imposible, sí cabe analizar los datos de la vuelta en la que participaron si no contáramos con ellos. En nuestro caso, bajo esta condición, es decir analizando los datos de la primera vuelta

solamente contando con los sujetos que participaron también en la segunda, observamos que la gran mayoría de los ítems presentan medias más altas, y desviaciones típicas más bajas; es decir la valoración de los distintos aspectos es mayor y la dispersión en la respuesta es menor, por lo que cabría decir que existe mayor consenso entre los panelistas. De este modo ítems que no fueron seleccionados en la primera consulta si lo hubieran sido si el panel estuviera constituido por este grupo restringido de cuarenta y cinco sujetos. Cabe pensar, por lo tanto, que en nuestro caso los que abandonaron son globalmente sujetos con valoraciones más bajas de los ítems que el resto del panel, situación que se confirma en otros estudios en los que se observó una relación significativa entre el grado de disconformidad y el nivel de abandono (Landeta, 1999).

Selección de criterios

La determinación de los criterios de selección de los ítems conlleva la operativización del consenso y la necesidad de establecer límites entre lo que es un nivel aceptable y lo que no. La falta de investigaciones anteriores sobre el tema es lo más usual, por lo que no existen referentes previos sobre la tendencia de respuesta. En todo caso la configuración concreta de cada panel es un importante condicionante, aún más si está formado por grupos distintos que pueden tener valoraciones muy dispares sobre los elementos de la consulta, las que deben tenerse en cuenta además de las valoraciones globales del panel.

El contenido concreto de cada ítem, el formato de pregunta utilizado e incluso la disposición de estos en el cuestionario son algunas cuestiones que pueden influir en las valoraciones de los participantes, pudiendo existir niveles de consenso óptimos muy distintos entre ítems. Es, por lo tanto, una cuestión compleja que se debe resolver en el marco de cada estudio.

En nuestro caso la propia finalidad de la investigación obligaba a establecer el punto de corte que determinaba la selección o no de los aspectos valorados. Dada la constitución del panel se esperaba que los ítems seleccionados no sólo fueran importantes para el conjunto de participantes sino también para cada uno de los cinco grupos que lo integraban, por ello se conjugaron dos criterios, la media del panel y la mediana de los grupos, teniendo en cuenta el menor tamaño de estos. Por otra parte, en la escala utilizada el tres indica moderada relevancia y prioridad por lo que con las dos medidas establecidas, —media de tres y mediana de 3,5— se garantizaba que todos los elementos seleccionados fueran considerados cuando menos importantes para todos los grupos y para el conjunto de la muestra.

En el caso del consenso se optó por utilizar dos criterios complementarios. El porcentaje de acuerdo, que garantiza la selección de los ítems con mayor importancia y acuerdo del panel, y la comparación de la desviación típica de cada ítem con la desviación típica uniforme correspondiente. El porcentaje establecido de referencia, 80% es el utilizado en este tipo de estudios. Así, se considera un consenso alto cuando la suma de los porcentajes de dos puntuaciones contiguas oscila en torno al setenta y cinco u ochenta por ciento (Pérez-Campanero, 1991). La selección de la proporción de la desviación típica uniforme atendió a las virtudes que presenta este criterio frente a otros ya expuestos, este supera las limitaciones de aquellos que se ven alterados cuando las dis-

tribuciones son asimétricas, como era nuestro caso, ya que toma como referencia un valor teórico dependiente de la escala utilizada, no de la distribución observada del ítem, al tiempo que es el mismo valor de referencia para todos los ítems.

Finalización del proceso

Analizados los resultados de la segunda vuelta, consideramos la posibilidad de aplicar un tercer cuestionario que recogiera aquellas cuestiones en las que no se había alcanzado el nivel esperado de consenso. Son dos las razones principales que nos llevaron a desestimar esta nueva consulta. Por un lado el reducido número de ítems sobre los que aún no se habían alcanzado los niveles de convergencia establecidos, lo que junto con las limitaciones de recursos y tiempo, nos llevó a valorar la rentabilidad de esta tercera vuelta. Por otro, la posibilidad de que de nuevo se produjera el abandono de una parte de los panelistas, con lo que se vería afectada la validez externa del estudio.

Estos tres elementos —los resultados alcanzados, la mortalidad de la muestra, y la rentabilidad de una nueva aplicación— deben considerarse en este tipo de investigaciones a la hora de decidir si realizar una nueva consulta. Así también no todas las cuestiones planteadas a los participantes han de tener la misma relevancia, por lo que el equipo de investigación debe valorar si es oportuna esta nueva consulta cuando los aspectos más importantes ya fueron seleccionados. Finalmente, a estas consideraciones habrá que añadir las posibles limitaciones temporales y presupuestarias.

Consideraciones finales

La técnica Delphi, todavía escasamente utilizada en el ámbito de la investigación evaluativa, presenta interesantes potencialidades como estrategia para integrar los intereses de los distintos grupos vinculados al programa que se pretende valorar. Por un lado, en ocasiones, las diferencias entre dichos grupos hacen aconsejable el empleo de una estrategia de recogida de información que evite el encuentro entre ellos y las posibles influencias y presiones de grupo. Por otro, el excesivo coste y tiempo que supone el uso de entrevistas grupales o grupos de discusión, con las dificultades añadidas en muchos casos de la dispersión geográfica, aconsejan en ocasiones esta técnica.

Delphi resulta idónea cuando se pretende integrar propuestas de distintos colectivos, ya que se emplea para determinar de forma consensuada la asignación de pesos a los diferentes elementos que definen un problema, de cara a establecer prioridades. Por ello puede facilitar la convergencia de puntos de vista inicialmente diferentes en torno a diversas cuestiones que afectan al diseño y puesta en marcha de la evaluación. En concreto, la priorización de criterios o de contenidos puede ser consensuada entre las audiencias. Los resultados de dicha consulta podrán ser considerados por el equipo evaluador que dispondrá de información que le permita ofrecer una propuesta evaluativa que vaya más allá de los propios intereses del cliente o de las decisiones técnicas que tome como experto.

En el marco de programas de intervención estables, como los cursos de formación ocupacional, el uso de esta técnica permite recoger información relevante que posibilite

la creación de una batería de indicadores útiles en el diseño sistemas de evaluación que deben ser puestos en práctica de forma periódica. Los resultados pueden así convertirse en una referencia imprescindible cuando se pretende tener presente el punto de vista de las audiencias, sin tener que consultarlas en cada aplicación.

Finalmente, la técnica Delphi se presenta como una vía para la democratización de los procesos de evaluación de programas y servicios públicos en un momento en que la participación de los ciudadanos no es ya sólo un derecho social, sino que se convierte en una pauta metodológica deseable.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Dalkey, N.J., Rourke, D.L., Lewis, R., e Snyder, D. (1972). The Delphi method: An experimental study of group opinion. En N.J. Dalkey (Dir). *Studies in quality of life*. (pp. 13-55). Massachusetts: Lexington Books.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. e Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, vol 18, nº 2, 289-317.
- Fazio, L.S. (1986). The Delphi: education and assessment in Institutional Goal Setting. *Evaluation Studies: Review Annual*, 11, 287-296.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Hakim, S. e Weinblatt, J. (1993). The Delphi process as tool for decision making. *Evaluation and program planning*, 16, 25-38.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Palmer Pol, A.L. (1999). *Análisis de datos. Etapa exploratoria*. Madrid: Pirámide.
- Pérez-Campanero, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Renom Pinsach, J. (1992). *Diseño de test*. Barcelona: Engine.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispuzua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Siegel, S. (1975). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Méjico: Trillas.
- Uhl, N.P. (1991). Delphi Technique. En Lewy, A. (Ed.), *The International Encyclopedia of curriculum* (pp. 453-454). Beverly Hills, Ca.: Sage.

Fecha de recepción: 18 de enero de 2002.

Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2003.

INCLUSIÓN Y CAMBIOS EN EL AULA VÍA ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS

María Cristina Cardona Moltó

Universidad de Alicante

RESUMEN

Mientras la tendencia hacia una educación inclusiva va en aumento, poco se conoce acerca de las adaptaciones instructivas que realizan los profesores en el aula. Este artículo examina las percepciones del profesorado sobre dichas adaptaciones en términos de posibilidades de aplicación, efectividad y conveniencia de utilizarlas. Dieciséis maestros de educación infantil, 34 de primaria, 26 de secundaria y 13 profesores de bachillerato valoraron, utilizando una escala tipo Likert, 29 prácticas adaptativas incluidas en la ESAE (Forma G). Los resultados muestran que las adaptaciones instructivas tienen para el profesorado una aceptación moderada y que aunque una mayoría las considera posibles de aplicar y efectivas, sólo una minoría cree que es pertinente hacer un uso más amplio de ellas. Dicha apreciación básicamente no difiere significativamente entre los docentes de los niveles obligatorios de la enseñanza, pero sí entre éstos y los de bachillerato. Se analizan las implicaciones educativas y la necesidad de introducir cambios y mejoras en su formación para atender la diversidad.

***Palabras clave:** Adaptaciones instructivas, percepciones del profesorado, educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.*

ABSTRACT

While the trend toward a more inclusive education is growing, little information exists regarding teachers' perceptions of within-class instructional adaptations. This article examines how teachers perceive such adaptations in terms of feasibility, effectiveness and desirability of implementation. Kindergarten (n = 16), elementary (n = 34), secondary (n = 26), and high school (n = 13) teachers rated the feasibility, effectiveness and desirability of 29 items on the Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (ESAE-Form G) on a Likert-type scale. Results

show that instructional adaptations have a moderate teachers' acceptance and that although a majority of the teachers believe they are feasible and effective, only a minority perceive them as desirable. No statistically significant differences were found between kindergarten, elementary, and secondary teacher ratings. However some differences surfaced when comparing high school vs compulsory grades. Findings are discussed in light of needs for professional practice changes and substantive reform in teacher training programs for diversity.

Key words: *Instructional adaptations, kindergarten, elementary, secondary, and high school regular education teachers' perceptions.*

INCLUSIÓN Y CAMBIOS EN EL AULA VÍA ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS

Una de las tendencias más debatidas en educación en los últimos años es la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en un sistema escolar y curricular unificado (Kavale y Forness, 2000; Stainback y Stainback, 1992). La inclusión es un movimiento que tiene por objeto crear instituciones sociales y educativas con capacidad de satisfacer las necesidades de *todos*, respetando y aprendiendo de las diferencias de los demás (Landers y Weaver, 1997; Salend, 1998). La experiencia llevada a cabo en algunos países demuestra que la pertenencia y aceptación plenas se consiguen mejor en escuelas inclusivas y que el aula ordinaria es el lugar idóneo para la enseñanza de todos por su capacidad potencial para ofrecer experiencias ricas de aprendizaje junto al grupo de iguales. Sin embargo, la nueva situación crea unas condiciones para las que nadie está preparado, lo que lleva a la necesidad de introducir cambios, tanto ideológicos como organizativos y didácticos.

Entre las medidas didácticas para dar respuesta a la diversidad se encuentran las adaptaciones de la enseñanza y del currículum (Cardona, Reig y Ribera, 2000). Estas adaptaciones han recibido considerable atención en los últimos años, sin embargo, poco se sabe acerca del *tipo* de ajustes o adaptaciones que llevan a cabo los profesores en el aula y su aceptación. La literatura especializada diferencia entre adaptaciones *instructivas* y *curriculares* (Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips y Karns, 1995). Las primeras se corresponden con cambios o ajustes en la forma de enseñar del profesor que resultan aplicables a todos los alumnos y no requieren modificaciones significativas del currículum. Las segundas, por el contrario, son ajustes específicos que afectan a los objetivos y contenidos de las materias del currículum básico y suelen llevarse a cabo con determinados alumnos o grupos, aquellos con dificultades significativas para el aprendizaje.

Diversos estudios (Schumm y Vaughn, 1991; Schumm, Vaughn, Gordon y Rothlein, 1994; Scott, Vitale y Masten, 1998; Whinnery, Fuchs y Fuchs, 1991) vienen a indicar que, por lo general, el profesorado percibe las adaptaciones como convenientes y necesarias, pero que encuentra dificultades para implementarlas en el aula. Los docentes no suelen incorporar a sus rutinas adaptaciones que alteren la dinámica de funcionamiento, pero cuando se ven en la necesidad de hacerlo tratan de realizar adaptaciones que, con una dedicación razonable de *tiempo* y *esfuerzo* sirvan para todos los alumnos y tengan una integración fácil en la programación (Kauffman, Ger-

ber y Semmel, 1988; Patton, 1997). Semejante conclusión ha sido corroborada por estudios observacionales que demuestran que (a) los docentes raramente materializan en la práctica acciones que redunden en un ajuste sustantivo de su acción educativa a las diferencias (Baker y Zigmond, 1990) y (b) que la enseñanza indiferenciada, dirigida a todo el grupo-clase, es la norma más que la excepción (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee, 1993; Schumm, Vaughn, Haager, McDowell, Rothlein y Saumell, 1995).

Al ser preguntados, los profesores dicen no tener los conocimientos y habilidades necesarias para adaptar la enseñanza, ni tampoco los recursos y el tiempo suficiente para planificar adecuadamente (Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996; Semmel, Abernathy, Butera y Lesar, 1991; Wholery *et al.*, 1995), afirmación que queda corroborada en el estudio de meta-análisis de Scruggs y Mastropieri (1996) del que se desprende que: (1) mientras cerca de los dos tercios del profesorado está de acuerdo con la inclusión, solamente una pequeña mayoría acepta de buen grado tener en sus clases alumnos con NEE; y (2) que aunque una mitad de los docentes cree que la inclusión puede reportar beneficios a todos los alumnos, sólo un tercio dice tener el tiempo, formación y los recursos necesarios para atender adecuadamente las diferencias en capacidad y rendimiento.

Uno de los factores que puede ayudar a comprender la resistencia, escasez y falta de sustantividad de los ajustes instructivos que llevan a cabo los profesores en el aula es el *coste* de la adaptación. Según se desprende de algunos estudios (Scott, Vitale y Masten, 1998; Scruggs y Mastropieri, 1996), los profesores suelen preferir aquellas adaptaciones que requieren *mínima preparación, consumen poco tiempo y benefician a todos los alumnos*. Así las cosas, el *grado de aceptación* que pueden tener para los docentes las adaptaciones instructivas es una variable clave para entender el uso que hacen de las mismas y su compromiso hacia la inclusión. De acuerdo con Kazdin (1980), la aceptación de las adaptaciones está en relación directa con la *valoración global* que hace el profesorado de sus intervenciones en clase. Es decir, para estimar una adaptación como buena, los profesores analizan si es posible de aplicar, si es eficaz, y si resulta apropiada para su situación particular. De no reunir esas características, probablemente, el profesor no la incorporará a sus rutinas.

La línea de investigación sobre adaptaciones instructivas ha despertado considerable interés como lo demuestran los trabajos de Bettencourt (1999), McLeskey y Waldron (2002), Schumm y Vaughn (1991), Schumm *et al.* (1994), Vaughn, Reiss, Rothlein y Hughes (1999), Whinnery, Fuchs y Fuchs (1991), Ysseldyke, Thurlow, Wotruba y Nania (1990), entre otros. En España, aunque ha arraigado bien el concepto de adaptación curricular (Ábalo y Batista, 1994; García Vidal, 1999; Garrido Landívar, 1998; Pí Navarro, 1995), el conocimiento de cómo perciben los docentes españoles las adaptaciones instructivas y curriculares y el uso que hacen de las mismas es prácticamente inexistente o está muy poco desarrollado (Cardona, 2000a; 2002a; 2002b; Cardona, Reig y Ribera, 2000). Se desconoce por ahora si sus percepciones y tendencias son similares a las identificadas en el profesorado de otros contextos educativos o si, por el contrario, difieren. Por añadidura, creemos que el problema de la adaptación de la enseñanza a las necesidades diversas de los estudiantes es, si cabe, un problema mayor para el pro-

feesorado de educación secundaria y bachillerato, etapas en las que los docentes suelen estar menos sensibilizados a las diferencias.

Los objetivos, pues, de este estudio fueron (1) analizar cómo valoran los profesores las adaptaciones de la enseñanza en términos de posibilidades de aplicación en el aula, efectividad y conveniencia para los alumnos y (2) si esas valoraciones difieren en función de la etapa. Basándonos en la literatura de investigación que sugiere que los profesores hacen relativamente pocas adaptaciones debido a su alto costo en tiempo, formación y recursos/apoyos, se trató de identificar qué tipos de adaptaciones gozaban de la preferencia de los docentes y si ésta variaba en función de la etapa en que enseñan.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio todos los profesores ($N = 99$) de los seis centros (cinco públicos y uno concertado) de una población urbana alicantina de unos 11.000 habitantes. Esta localidad fue elegida por su disponibilidad, tamaño ideal y cercanía a la Universidad. Los centros en su conjunto atendían a una población escolar aproximada de 2.035 alumnos (1.275 de educación infantil y primaria y 760 de educación secundaria y bachillerato), según datos de escolarización del curso 1999-2000 (Dirección Territorial de Cultura y Educación de Alicante, Servicio de Inspección, 2000).

Se obtuvo prácticamente el 100% de participación. No obstante, se excluyeron de la muestra, por no formar parte de nuestra población diana, los profesores de apoyo y los orientadores de los respectivos centros. La muestra finalmente quedó constituida por 89 profesores (16 de educación infantil, 34 de educación primaria, 26 de educación secundaria y 13 de bachillerato) de edades comprendidas entre 24 y 64 años ($M = 36.69$, $DT = 9.71$). De estos profesores, el 73% de los profesores eran mujeres y el 27% varones. Un 30% eran licenciados, mientras que el 70% eran diplomados. Y más de la mitad (61%) contaba con más de tres años de experiencia docente. Aunque sólo un 5% del profesorado había tenido experiencia previa en educación especial, el 100% dijo tener alumnos con NEE en su clase. Las dificultades para el aprendizaje que presentaban esos alumnos eran en un 33% de grado ligero, 38% moderado y en un 14% grave. Los encuestados identificaron las siguientes casuísticas: retraso mental ($n = 15$), dificultades de aprendizaje ($n = 41$), trastornos emocionales y/o conductuales ($n = 10$), trastornos de la comunicación ($n = 3$), alto riesgo ($n = 2$), discapacidad auditiva ($n = 4$), discapacidad visual ($n = 2$), discapacidad física o de la salud ($n = 0$), pluridiscapacidades ($n = 1$) y superdotación/talento especial ($n = 0$). Los dígitos (n) representan el número de profesores que tenían *al menos* un alumno/a con ese tipo particular de trastorno o dificultad en clase. La ratio profesor/alumno por aula era de 22 ($DT = 5.78$). Los datos demográficos de la muestra por subgrupos (etapa educativa) se presentan en la Tabla 1.

TABLA 1
DATOS DEMOGRÁFICOS DE LOS PROFESORES POR ETAPA EDUCATIVA

Variable	Infantil		Primaria		Secundaria		Bachiller	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Género								
Mujer	15	6.3	24	29.0	19	73.0	7	54.0
Varón	1	93.8	10	71.0	7	27.0	6	46.0
Edad								
- de 30	10	62.5	5	15.2	10	38.5	0	00.0
30-40	4	25.0	12	36.3	13	50.0	8	61.5
+ de 40	2	12.5	17	48.5	3	11.5	5	38.5
Titulación								
Diplomado	13	81.0	32	93.0	9	35.0	0	00.0
Licenciado	3	19.0	2	7.0	17	65.0	13	100
Experiencia docente (años)								
0-3	12	75.0	9	26.0	11	42.3	3	23.0
4-8	0	00.0	3	9.0	8	30.8	1	8.0
9-15	1	6.0	5	15.0	2	7.7	7	54.0
+ 15	3	19.0	11	50.0	5	19.2	2	15.0
Promedio alumnos en clase	$M = 17.8$ $DT = 5.58$		$M = 22.29$ $DT = 5.32$		$M = 24.56$ $DT = 4.74$		$M = 23.46$ $DT = 6.59$	

Instrumento

Se utilizó la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (ESAE), Forma G (Cardona, 2000b), para examinar el grado de aceptación de las adaptaciones por parte del profesorado. La ESAE permite valorar una serie de ajustes instructivos utilizando diversos criterios: (1) posibilidad de aplicación, (2) efectividad (si la adaptación se ha llevado a la práctica) y (3) conveniencia de hacer uso de la misma (caso de no haberlo hecho antes). El instrumento consta de 29 prácticas instructivas agrupadas en seis categorías (manejo efectivo del aula, agrupamiento flexible, enseñanza adicional, enseñanza estratégica, adaptación de las actividades y evaluación formativa). Como sistema de valoración, se utiliza una escala tipo Likert (1 = *poco*, 5 = *mucho/muy* posible, efectiva y conveniente).

Para la redacción de los ítems se siguió un doble proceso: (1) revisión de la literatura y (2) entrevista en grupo de expertos (Patton, 1980). Tras una extensa búsqueda que incluyó artículos de investigación, manuales y guías curriculares, se examinaron en profundidad dichos documentos para identificar, seleccionar y/o clasificar las prácticas

adaptativas más comunes. Una vez clasificadas y ordenadas, se recurrió a la entrevista en grupo de expertos. Cuatro profesores asesores especialistas en necesidades educativas especiales de dos Centros de Formación del Profesorado (CEFIREs de Alicante y Elche) y cinco profesores con amplia experiencia docente participaron en dos sesiones de dos horas de entrevista en grupo, al objeto de revisar las prácticas incluidas en el instrumento. Se revisaron tanto las categorías, como los distintos elementos o ítems que la componen, cuestionándose si procedía mantenerlos como estaban, modificarlos o eliminarlos. Dos investigadores dirigían la entrevista con los expertos: uno actuaba como facilitador planteando las cuestiones o preguntas, mientras el otro tomaba notas. Tras cada sesión, ambos investigadores se reunían para recopilar y procesar la información pertinente. Basándonos en las sugerencias y recomendaciones de los asesores, se eliminaron aquellos ítems de contenido confuso, doble o similar, con lo que el instrumento quedó reducido a un total de 46 ítems (29 relativos a adaptaciones instructivas y 17 a adaptaciones curriculares). El instrumento resultante se pilotó con un grupo de 55 profesores en servicio matriculados en un curso de postgrado en la Universidad. Tras esta primera administración, se realizaron nuevos cambios relativos a la clarificación y/o simplificación de algunos de los ítems, de acuerdo con los procedimientos de desarrollo y pilotaje recomendados por Schuman y Presser (1981).

Se calculó el coeficiente *alpha* de Cronbach como medida de consistencia interna, dando coeficientes de fiabilidad para la subescala total de adaptaciones instructivas de .91, .85 y .77 (dimensiones conveniente, posible y eficaz, respectivamente). La validez de contenido y aparente resultaron satisfactorias, a juzgar por los análisis de criterio y contenido efectuados.

Procedimiento

El profesorado participante cumplimentó un cuestionario que constaba de dos partes diferenciadas. En la primera, se solicitaba información relativa a datos demográficos (género, edad, formación recibida, años de experiencia docente, etc.). La segunda parte contenía la escala.

El cuestionario se administró a todo el profesorado de los centros antes del comienzo de una de las reuniones del claustro. Antes de cumplimentarlo, los investigadores dieron a conocer el objetivo del estudio y destacaron la importancia de su participación, a la vez que agradecieron de antemano su valiosa colaboración. Una vez cumplimentado, se recogieron en mano los protocolos.

Análisis de datos

Se calcularon estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes) para analizar las dos secciones del instrumento (información demográfica y aceptación de las prácticas adaptativas propuestas). Asimismo, se llevaron a cabo sucesivos análisis de la varianza (ANOVAs) de un factor (etapa educativa) para comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los profesores de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan organizados por objetivos de investigación.

Valoración de las adaptaciones instructivas

La Tabla 2 muestra los resultados (medias y desviaciones típicas) de las valoraciones efectuadas por los profesores a cada una de las 29 adaptaciones.

En términos de *posibilidades de aplicación*, las tres prácticas con *valoración más alta* fueron: el uso de la evaluación formativa (evaluar contenidos previos, controlar el progreso del alumno y planificar en función de los objetivos) con 4.45 puntos (escala de 1 a 5); establecer normas, reglas y rutinas (4.44); y motivar a los alumnos (4.34). Por el contrario, las prácticas percibidas con *menos posibilidades de aplicación* fueron: utilizar el ordenador en las actividades de clase (2.32), preparar recursos específicos para facilitar el aprendizaje (2.66) y agrupar a los alumnos de clases distintas (2.82).

En cuanto a *efectividad* se refiere, los profesores estimaron como *más efectivas* la evaluación formativa (4.25), el agrupamiento flexible dentro de clase (4.20) y la enseñanza adicional a algunos alumnos (4.13); en tanto que las que *menos efectivas* fueron: utilizar el ordenador (3.04), enseñar al grupo-clase como un todo (3.13) y agrupar a algunos alumnos en parejas (3.21).

Como adaptaciones de uso *más conveniente* destacaron: motivar a los alumnos (4.62), preparar contenidos y actividades para los alumnos más y menos capaces (4.47), y demostrarles cómo proceder en la realización de las tareas, controlar el progreso y enseñar a algunos alumnos de forma individual con 4.33 puntos, respectivamente. Entre las *menos convenientes* figuraban: agrupar a algunos alumnos (2.03) o a todo el grupo-clase en parejas (2.37), enseñar al grupo como un todo (2.63) y formar grupos flexibles de alumnos de distintas clases (2.89).

Ateniéndonos a los porcentajes de respuesta, una clara mayoría del profesorado (62%) entiende que las adaptaciones son posibles en la práctica y también efectivas (51%) (véase Tabla 2). Consideradas en su conjunto, se observa una tendencia a valorar con mayores posibilidades de aplicación aquellas estrategias que son efectivas; por ejemplo, hacer uso de la evaluación formativa, establecer normas, reglas y rutinas o dar más tiempo a los alumnos para realizar las actividades. Entre el profesorado que no ha implementado con anterioridad determinadas estrategias, se aprecia una tendencia a estimar como más convenientes aquellas adaptaciones que no implican modificar su programación (por ejemplo, motivar a los alumnos o enseñarles técnicas y/o procedimientos para aprender; mientras que agrupar a los alumnos en parejas para determinadas actividades o utilizar la evaluación formativa son prácticas de uso conveniente solamente para un número muy reducido de esos profesores.

Grado de aceptación de las adaptaciones en función de la etapa educativa

Las medias y puntuaciones típicas de las valoraciones (posible, efectiva y conveniente) efectuadas por los profesores de las distintas etapas educativas se presentan en las Tablas 3, 4 y 5, respectivamente.

TABLA 2
GRADO DE ACEPTACIÓN DE LAS ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS

Adaptaciones instructivas	Posible		Efectiva		Conveniente	
	Media/DT	%	Media/DT	%	Media/DT	%
Manejo efectivo del aula 1. Establecer normas, reglas y rutinas. 2. Reajustar espacio físico. 3. Adaptar las lecciones para que <i>todos</i> puedan aprender. 4. Enseñar al grupo como un todo. 5. Enseñar algunos alumnos de forma individual. 6. Preparar contenidos y actividades distintas para los más y menos avanzados.	4.44/0.81	90	3.95/0.77	69	4.00/0.82	10
	4.01/1.06	75	3.94/0.78	65	3.47/1.23	11
	3.93/0.97	71	3.69/1.09	53	4.24/0.75	16
	3.24/1.19	39	3.13/0.90	25	2.63/1.54	12
	3.40/1.04	45	3.62/1.03	45	4.33/0.82	14
	3.19/1.11	39	3.32/0.95	33	4.47/0.80	18
Agrupamiento flexible 7. Entre clases. 8. En clase. 9. En parejas (toda la clase). 10. En parejas (algunos alumnos).	2.82/1.47	35	3.65/1.14	34	2.89/1.33	20
	4.10/1.05	76	4.20/0.80	65	3.10/1.12	8
	3.91/1.24	64	3.77/1.05	48	2.37/1.26	5
	3.04/1.44	37	3.21/1.16	21	2.03/1.08	14
Enseñanza adicional 11. A todo el grupo-clase. 12. A determinados subgrupos. 13. A algún alumno.	4.13/1.07	72	4.01/0.89	65	3.35/1.69	10
	3.99/1.01	63	3.90/0.90	56	3.39/1.42	12
	4.11/1.08	72	4.13/1.00	67	4.25/0.93	15

Enseñanza estratégica							
14. Verbalizar procesos.	3.91/1.20	58	3.80/0.94	46	3.17/1.34	8	
15. Enseñar estrategias de memorización.	3.69/1.09	44	3.55/1.07	32	3.60/1.10	16	
16. Emplear estrategias captar la atención.	4.26/0.80	66	3.97/0.86	51	4.08/0.86	12	
17. Motivar.	4.34/0.85	67	3.95/0.97	51	4.62/0.65	14	
18. Demostrar cómo proceder.	4.07/1.05	60	3.62/1.11	37	4.33/0.90	15	
Adaptación actividades							
19. Dar más tiempo.	4.24/0.97	84	3.99/0.95	70	3.94/1.03	13	
20. Descomponer tareas.	4.01/1.06	73	4.10/0.82	64	3.47/1.17	11	
21. Proponer diversos niveles exigencia.	4.07/1.01	73	3.95/0.91	63	4.14/0.95	12	
22. Realizar actividades distintas.	3.61/1.32	54	3.84/0.97	52	3.36/1.11	14	
23. Emplear materiales distintos.	3.24/1.34	39	3.58/1.07	29	3.42/1.35	21	
24. Utilizar recursos de ayuda específicos.	2.66/1.49	28	3.39/1.34	15	3.80/1.21	35	
25. Realizar actividades con ordenador.	2.32/1.54	23	3.04/1.53	13	4.12/1.16	44	
Evaluación formativa							
26. Evaluar el conocimiento previo.	4.42/0.60	93	4.17/0.67	82	4.00/1.00	7	
27. Controlar el progreso.	4.59/0.64	93	4.42/0.70	85	4.33/0.87	8	
28. Planificar según resultados.	4.41/0.71	87	4.27/1.06	73	4.00/0.87	9	
29. Comprobar nivel dificultad objetivos.	4.37/0.69	85	4.15/0.80	72	3.67/1.41	7	
Promedios	3.85/1.07	62%	3.80/0.9	51%	3.67/1.10	14%	

TABLA 3
 POSIBILIDADES DE APLICACIÓN DE LAS ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS POR ETAPA EDUCATIVA

Adaptaciones instructivas	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachiller	TOTAL
	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT
Manejo efectivo del aula 1. Establecer normas, reglas y rutinas. 2. Reajustar espacio físico. 3. Adaptar las lecciones para que <i>todos</i> puedan aprender. 4. Enseñar al grupo como un todo. 5. Enseñar a algunos alumnos de forma individual. 6. Preparar contenidos distintos para los más y menos avanzados.	4.75/0.58 ^a	4.74/0.45 ^a	4.27/0.83	3.62/1.12	4.44/0.81
	4.19/0.91	3.94/0.98	4.15/1.08	3.69/1.38	4.01/1.06
	4.13/0.81	4.15/0.89 ^b	3.92/0.74	3.15/1.41	3.93/0.97
	2.93/1.44	3.33/1.27	3.22/1.17	3.46/0.66	3.24/1.19
	3.44/0.89	3.53/1.05	3.48/0.92	2.85/1.34	3.40/1.04
	3.62/0.81 ^c	3.32/1.17	3.08/1.06	2.42/1.08	3.19/1.11
Agrupamiento flexible 7. Entre clases. 8. En clase. 9. En parejas (toda la clase). 10. Pareja (algunos alumnos).	3.27/1.39	2.77/1.52	2.96/1.46	2.09/1.38	2.82/1.47
	4.69/0.48	3.90/1.25	4.12/1.08	3.75/0.75	4.10/1.05
	3.56/1.55	4.07/1.17	4.12/0.99	3.62/1.39	3.91/1.24
	2.67/1.45	2.91/1.62	3.45/1.32	3.08/1.24	3.04/1.44
Enseñanza adicional 11. A todo el grupo-clase. 12. A determinados subgrupos. 13. A algún alumno.	4.19/0.91 ^d	4.30/0.78 ^d	4.42/1.06 ^d	3.08/1.31	4.13/1.07
	4.20/0.77	4.08/1.06	4.04/1.02	3.36/1.03	3.99/1.01
	4.33/0.72	4.41/0.73	3.92/1.23	3.50/1.51	4.11/1.08
Enseñanza estratégica 14. Verbalizar procesos. 15. Enseñar estrategias memorizar 16. Emplear estrategias atención. 17. Motivar. 18. Demostrar cómo proceder.	5.00/0.00	4.13/1.04	3.65/1.40	3.67/1.15	3.91/1.20
	5.00/0.00	4.07/0.98	3.26/1.14	3.33/0.89	3.69/1.09
	5.00/0.00	4.39/0.72	4.04/0.95	4.25/0.62	4.26/0.80
	5.00/0.00	4.63/0.61	4.08/1.00	4.08/0.86	4.34/0.85
	5.00/0.00	4.23/0.99	3.92/1.14	3.83/1.03	4.07/1.05

<p>Adaptación actividades</p> <p>19. Dar más tiempo. 20. Descomponer tareas. 21. Diversos niveles exigencia. 22. Actividades distintas. 23. Emplear materiales distintos. 24. Recursos específicos. 25. Actividades con ordenador.</p>	<p>4.81/0.40^e 4.19/1.28 3.94/0.93 4.38/0.81 3.13/1.30 2.67/1.63 2.27/1.62</p>	<p>4.41/0.66 3.93/0.96 4.17/1.02 3.57/1.37 3.50/1.41 2.57/1.57 1.86/1.46</p>	<p>3.88/1.14 3.88/1.03 4.13/0.80 3.44/1.29 3.09/1.35 2.74/1.57 2.83/1.64</p>	<p>3.77/1.30 4.23/1.09 3.92/1.44 3.08/1.50 3.15/1.34 2.67/1.15 2.25/1.22</p>	<p>4.24/0.97 4.01/1.06 4.07/1.01 3.61/1.32 3.24/1.34 2.66/1.49 2.32/1.54</p>
<p>Evaluación formativa</p> <p>26. Evaluar conocimiento previo. 27. Controlar el progreso. 28. Planificar según resultados. 29. Comprobar dificultad objetivos.</p>	<p>4.75/0.45^f 4.50/0.82 4.50/0.63 4.50/0.63</p>	<p>4.39/0.66 4.82/0.39^g 4.61/0.66 4.52/0.63</p>	<p>4.42/0.58 4.58/0.64 4.27/0.78 4.27/0.78</p>	<p>4.08/0.49 4.08/0.67 4.08/0.64 4.08/0.64</p>	<p>4.42/0.60 4.59/0.64 4.41/0.71 4.37/0.69</p>
<p>Comparación de medias (ANOVAs) de las valoraciones efectuadas por los profesores de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.</p> <p>^aI, P > B ^bP > B ^cI > B ^dI, P, S > B ^eI > S, B ^fI > B ^gP > B</p> <p>a, d, e, g = significativa al 1% o superior b, c, f = significativa al 5%</p>					

TABLA 4
EFFECTIVIDAD DE LAS ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS POR ETAPA EDUCATIVA

Adaptaciones instructivas	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachiller	TOTAL
	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT
Manejo efectivo del aula 1. Establecer normas, reglas y rutinas. 2. Reajustar espacio físico. 3. Adaptar las lecciones para que <i>todos</i> puedan aprender. 4. Enseñar al grupo como un todo. 5. Enseñar a algunos alumnos de forma individual. 6. Preparar contenidos distintos para los más y menos avanzados.	3.94/0.85	4.15/0.70	3.88/0.83	3.55/0.52	3.95/0.77
	3.87/0.62	3.90/0.92	4.09/0.68	3.80/0.79	3.94/0.78
	3.63/0.96	3.94/1.05	3.69/0.95	3.09/1.51	3.69/1.09
	3.00/0.89	3.37/0.96	2.90/0.83	3.27/0.90	3.13/0.90
	3.31/0.95	3.86/0.93	3.75/0.99	3.18/1.33	3.62/1.03
	3.44/0.73	3.52/1.06	3.18/0.80	2.90/1.20	3.32/0.95
Agrupamiento flexible 7. Entre clases. 8. En clase. 9. En parejas (toda la clase). 10. Pareja (algunos alumnos).	3.80/0.92	3.93/1.10 ^a	3.80/0.86	2.33/1.51	3.65/1.14
	4.53/0.64 ^b	4.27/0.83	4.14/0.73	3.56/0.88	4.20/0.80
	3.80/0.79	3.60/1.29	4.17/0.78	3.33/0.98	3.77/1.05
	2.71/1.25	3.20/1.37	3.80/0.77	2.70/0.95	3.21/1.16
Enseñanza adicional 11. A todo el grupo-clase. 12. A determinados subgrupos. 13. A algún alumno.	4.20/0.94 ^c	4.15/0.72 ^c	4.22/0.74 ^c	3.00/0.89	4.01/0.89
	3.92/0.95	4.08/0.78	3.87/0.85	3.50/1.18	3.90/0.90
	3.93/0.83	4.43/0.74	4.17/1.03	3.55/1.44	4.13/1.00
Enseñanza estratégica 14. Verbalizar procesos. 15. Enseñar estrategias memorizar 16. Emplear estrategias atención. 17. Motivar. 18. Demostrar cómo proceder.	4.50/0.71	3.93/0.81	3.68/1.11	3.50/0.97	3.80/0.94
	4.50/0.71	3.78/1.01	3.47/1.12	2.78/0.83	3.55/1.07
	4.50/0.71	4.07/0.78	3.86/0.96	3.80/0.92	3.97/0.86
	4.50/0.71	4.40/0.77 ^d	3.68/0.95	3.25/0.97	3.95/0.97
	4.50/0.71	3.86/1.03 ^e	3.67/1.06	2.73/1.10	3.62/1.11

<p>Adaptación actividades</p> <p>19. Dar más tiempo. 20. Descomponer tareas. 21. Diversos niveles exigencia. 22. Actividades distintas. 23. Emplear materiales distintos. 24. Recursos específicos. 25. Actividades con ordenador.</p>	<p>4.56/0.63^f 4.31/0.85 4.07/0.73 4.20/0.56 3.71/0.76 3.83/1.17 4.33/0.58</p>	<p>4.12/0.88 4.04/0.77 4.19/0.74 3.91/1.00 3.75/1.12 3.56/1.67 2.88/1.73</p>	<p>3.50/1.02 4.09/0.81 3.91/0.75 3.44/0.92 3.64/1.03 3.44/1.24 3.09/1.64</p>	<p>3.80/0.92 4.00/1.00 3.33/1.44 3.86/1.46 3.10/1.20 2.25/0.50 2.40/1.14</p>	<p>3.99/0.95 4.10/0.82 3.95/0.91 3.84/0.97 3.58/1.07 3.39/1.34 3.04/1.53</p>
<p>Evaluación formativa</p> <p>26. Evaluar conocimiento previo. 27. Controlar el progreso. 28. Planificar según resultados. 29. Comprobar dificultad objetivos.</p>	<p>4.31/0.60 4.14/0.66 3.94/0.57 4.21/0.70</p>	<p>4.41/0.61^g 4.73/0.57 4.59/1.07 4.38/0.82</p>	<p>4.04/0.68 4.28/0.79 4.04/0.89 3.96/0.86</p>	<p>3.69/0.63 4.17/0.58 4.31/1.55 3.92/0.64</p>	<p>4.17/0.67 4.42/0.70 4.27/1.06 4.15/0.80</p>
<p>Comparación de medias (ANOVAs) de las valoraciones efectuadas por los profesores de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.</p> <p>^aP > B ^bI > B ^cI, P, S > B ^dP > S, B ^eP > B ^fI > S ^gP > B</p> <p>a, b, e = significativa al 5% c, d, f, g = significativa al 1% o superior</p>					

TABLA 5
CONVENIENCIA DE APLICAR LAS ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS POR ETAPA EDUCATIVA

Adaptaciones instructivas	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachiller	TOTAL
	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT
Manejo efectivo del aula 1. Establecer normas, reglas y rutinas. 2. Reajustar espacio físico. 3. Adaptar las lecciones para que <i>todos</i> puedan aprender. 4. Enseñar al grupo como un todo. 5. Enseñar a algunos alumnos de forma individual. 6. Preparar contenidos distintos para los más y menos avanzados.	4.00/0.00	4.50/0.71	4.33/0.58	3.33/1.15	4.00/0.82
	3.00/—	2.86/1.68	4.20/0.45	3.75/0.50	3.47/1.23
	3.67/1.15	4.75/0.50	4.33/0.82	4.00/0.00	4.24/0.75
	2.83/1.60	2.30/1.57	2.40/1.71	3.75/0.50	2.63/1.54
	3.67/1.15	4.33/1.15	4.80/0.45	4.25/0.50	4.33/0.82
	4.63/0.58	4.50/1.22	4.40/0.55	4.33/0.58	4.47/0.80
Agrupamiento flexible 7. Entre clases. 8. En clase. 9. En parejas (toda la clase). 10. Pareja (algunos alumnos).	2.44/1.33	2.79/1.12	3.29/1.44	2.86/1.57	2.89/1.33
	3.50/0.71	2.88/1.25	3.17/1.33	3.25/0.96	3.10/1.12
	1.71/0.95	2.60/1.34	3.00/1.41	2.00/—	2.37/1.26
	1.80/1.03	1.89/1.05	2.20/1.14	3.00/1.41	2.03/1.08
	4.00/1.73	3.43/1.81	3.50/1.91	2.33/1.53	3.35/1.69
Enseñanza adicional 11. A todo el grupo-clase. 12. A determinados subgrupos. 13. A algún alumno.	3.25/1.50	2.89/1.54	4.50/0.58	4.00/—	3.39/1.42
	3.67/1.53	4.57/0.79	4.20/0.84	4.00/—	4.25/0.93
	—	3.00/1.33	3.25/2.06	3.50/0.58	3.17/1.34
Enseñanza estratégica 14. Verbalizar procesos. 15. Enseñar estrategias memorizar 16. Emplear estrategias atención. 17. Motivar. 18. Demostrar cómo proceder.	—	3.38/0.99	3.13/1.36	4.00/0.00	3.60/1.10
	—	3.80/1.30	4.50/0.58	4.00/0.00	4.08/0.86
	—	4.60/0.89	4.80/0.45	4.33/0.58	4.62/0.65
	—	4.14/1.21	4.60/0.55	4.33/0.58	4.33/0.90
	—	—	—	—	—

Adaptación actividades	19. Dar más tiempo.	3.50/2.12	4.67/0.52	3.67/0.82	3.33/1.15	3.94/1.03
	20. Descomponer tareas.	3.00/1.41	3.75/1.04	3.75/1.26	3.00/1.41	3.47/1.17
	21. Diversos niveles exigencia.	3.33/1.53	4.43/0.79	4.33/0.58	4.00/—	4.14/0.95
	22. Actividades distintas.	3.00/—	3.90/0.88	3.25/1.39	2.67/0.82	3.36/1.11
	23. Emplear materiales distintos.	2.90/1.60	3.44/1.33	3.73/1.27	4.00/0.00	3.42/1.35
Evaluación formativa	24. Recursos específicos.	4.36/0.92	3.18/1.47	3.79/1.37	3.87/0.35	3.80/1.21
	25. Actividades con ordenador.	4.18/1.25	4.13/1.41	4.07/1.16	4.14/0.38	4.12/1.16
	26. Evaluar conocimiento previo.	2.00/—	4.50/0.58	4.00/0.00	—	4.00/1.00
	27. Controlar el progreso.	4.00/1.41	4.50/1.00	4.50/0.71	4.00/—	4.33/0.87
	28. Planificar según resultados.	2.00/—	4.40/0.55	4.00/0.00	4.00/—	4.00/0.87
29. Comprobar dificultad objetivos.	2.50/2.12	4.50/1.00	3.33/1.15	—	3.67/1.41	

Como puede apreciarse, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems de las dimensiones *posible de aplicar* y *efectiva*. No se observaron diferencias en cuanto a *conveniencia* de emplearlas, caso de no haberlas utilizado con anterioridad.

En lo que respecta a *posibilidades de aplicación* (Tabla 3), las diferencias encontradas se refieren a siete adaptaciones (ítem 1, ítem 3, ítem 6, ítem 11, ítem 19, ítem 26 e ítem 27). Los análisis *post hoc*, utilizando el método de Scheffé, revelaron: (ítem 1) que los profesores de educación infantil y primaria perciben el establecimiento de normas, reglas y rutinas en clase como una práctica con mayores posibilidades de aplicación que los de bachiller, $F(3, 85) = 9.12, p < .001$; (ítem 3) que el profesorado de educación primaria, en contraste con el de bachillerato (que lo ve imposible), cree que es posible adaptar las unidades didácticas para que todos los alumnos puedan aprender, $F(3, 85) = 3.87, p < .05$; (ítem 6) que el profesorado de educación infantil difiere del de bachiller en cuanto a posibilidad de preparar contenidos distintos para atender las necesidades de los alumnos más y menos avanzados, $F(3, 82) = 3.22, p < .05$; (ítem 11) que la enseñanza adicional a todo el grupo-clase se percibe con mayores posibilidades de aplicación por el profesorado de infantil, primaria y secundaria que por el de bachillerato, quien se muestra más reticente al respecto, $F(3, 75) = 5.74, p < .01$; (ítem 19) que dar más tiempo a los alumnos para completar las actividades es claramente una adaptación con mayor posibilidad de aplicación en educación infantil que en secundaria y bachillerato, $F(3, 63) = 4.35, p < .01$; por último, que el criterio del profesorado difiere en cuanto al uso de la evaluación formativa, de manera que (ítem 26) los profesores de bachillerato ven menos posibilidades de evaluar los contenidos previos a las lecciones que los profesores de los otros niveles educativos, particularmente, que los profesores de educación infantil, $F(3, 84) = 3.28, p < .05$; asimismo, que el control y seguimiento del progreso académico de los alumnos (ítem 27) es visto con mayores posibilidades de aplicación por los docentes de educación primaria que por los de bachillerato, $F(3, 84) = 4.70, p < .01$.

La *efectividad de las adaptaciones*, se percibe también de forma ligeramente diferente entre el profesorado de las distintas etapas educativas (Tabla 4), concretamente, en relación al agrupamiento flexible (dentro de clase y entre clases), la dedicación de más tiempo a la enseñanza, la enseñanza estratégica, la adaptación de las actividades y la evaluación formativa (ítems 7, 8, 11, 17, 18, 19 y 26). Así, el agrupamiento *entre* clases (ítem 7) es una estrategia adaptativa que se percibe más efectiva por los profesores de educación primaria que por los de bachiller, $F(3, 42) = 3.69, p < .05$. El agrupamiento *dentro* de clase (ítem 8) es también más efectivo para los profesores de educación infantil que para los de bachiller, $F(3, 67) = 3.15, p < .05$, mientras que la enseñanza adicional dirigida a todo el grupo-clase (ítem 11) es una práctica mucho menos efectiva para éstos últimos que para los de infantil, primaria y ESO, $F(3, 72) = 7.00, p < .001$. Motivar a los alumnos (ítem 17) y enseñarles procedimientos para aprender (ítem 18) son prácticas percibidas como mucho más efectivas por los docentes de educación primaria que por los de secundaria y bachillerato, $F(3, 62) = 6.26, p < .001$ y $F(3, 59) = 3.67, p < .05$, respectivamente. Sin embargo, dar más tiempo para terminar las actividades (ítem 19) es más efectiva para los profesores de educación infantil que para los de niveles más altos (e.g., secundaria), $F(3, 80) = 5.04, p < .01$. Por último, la evaluación de contenidos previos

(ítem 26) es una adaptación con una efectividad significativamente mayor para el profesorado de educación primaria que para el de bachiller, $F(3, 82) = 4.51, p < .01$.

Como se ha dicho con anterioridad, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de la etapa en lo que respecta a la *coveniencia* o pertinencia de aplicar aquellas adaptaciones no empleadas con anterioridad (Tabla 5). Al parecer, los profesores valoran como pertinentes solamente aquellas estrategias que conocen, les resultan efectivas y han contrastado que tienen posibilidades reales de aplicación en el aula.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación nos llevan a la conclusión de que el profesorado encuestado *acepta moderadamente* las adaptaciones instructivas al situarse sus valoraciones ligeramente por encima del punto medio de la escala (3.85, 3.80 y 3.67) en las tres dimensiones examinadas. Asimismo, los resultados vienen a indicar que aunque una mayoría de los docentes las considera posibles de aplicar (62%) y efectivas (51%), sólo una minoría (14%) cree que es pertinente hacer un uso más amplio de algunas de ellas.

Destaca la relación observada entre posibilidad de aplicación y efectividad de las adaptaciones, y entre efectividad y pertinencia de emplearlas, dado que aquellas prácticas valoradas como más efectivas son, a la vez, las que se perciben con mayores posibilidades de aplicación (por ejemplo, la evaluación formativa, el establecimiento de normas, dar más tiempo a los alumnos para realizar las actividades); y *vice versa*, las menos efectivas, resultan ser también las menos convenientes (*e.g.*, enseñar al grupo como un todo). Sorprende, no obstante, la baja aceptación (pertinencia de uso) por el profesorado del *agrupamiento flexible*, estrategia organizativo-didáctica ampliamente respaldada por la investigación. Entre las posibles explicaciones aparece como elemento clave el conocimiento que el profesor pueda tener de cómo utilizarlo y, sobre todo, la relación coste/beneficio; es decir, el tiempo que el profesor estime va a invertir en la preparación (en este caso de materiales) y los beneficios que obtiene. Estas observaciones vienen a confirmar la hipótesis (Kauffman, Gerber y Semmel, 1988) de que los profesores en sus valoraciones hacen un fino cálculo de la relación *coste/beneficio*, de manera tal que sólo aquellas adaptaciones con balance positivo serán aplicadas en clase.

Una de las implicaciones prácticas que se deduce de las conclusiones anteriores es la necesidad, no sólo de dar a conocer el procedimiento de la adaptación en cuestión, sino de *ofrecer al profesor oportunidades* reales y ayuda para que experimente con ella. Sólo aplicándola estará en condiciones de hacer estimaciones precisas sobre su viabilidad. Este razonamiento explicaría también el porqué los profesores se resisten a llevar a cabo adaptaciones que impliquen alterar en grado significativo su programación (Scott, Vitale y Masten, 1998), si a cambio la estrategia no les reporta ventajas o beneficios.

La valoración de las adaptaciones que hacen los profesores de las distintas etapas educativas difiere significativamente en algunos aspectos. En general, el profesorado de bachillerato las percibe con menos posibilidades de aplicación y también menos efectivas que sus compañeros de otras etapas educativas. Sus criterios difieren en cuanto a la posibilidad de aplicación y la eficacia de emplear normas, reglas y rutinas

en clase, de atender a las necesidades del grupo como un todo, de preparar contenidos distintos para los más y menos avanzados, de dedicar más tiempo a la enseñanza y de utilizar la evaluación formativa. Todos estos tipos de adaptaciones requieren esfuerzo (trabajo adicional) y ajustes en la programación que, sin el debido apoyo, y trabajo colaborativo difícilmente conseguirá sólo. Son adaptaciones que exigen, más que soporte motivacional, evaluación continua de objetivos y trabajo conjunto, además de formación y experiencia. Son prácticas que resultan componentes esenciales de una enseñanza eficaz.

El hecho de que los profesores de bachillerato y ESO se muestren más reticentes a las adaptaciones que sus compañeros de las etapas educativas iniciales, sugiere lo *poco realista* que puede ser pretender lograr la inclusión de aquellos alumnos con dificultades moderadas y graves para el aprendizaje en etapas avanzadas de la escolarización. Y sugiere, asimismo, la necesidad de introducir cambios en el currículum formativo del profesorado y en la cultura de trabajo en las aulas, si el fin último es que la inclusión sea una realidad y no sólo un objetivo.

Resumiendo, la diversidad cada vez mayor que los alumnos traen a las situaciones de aprendizaje lleva a la necesidad de cambiar la forma de pensar y trabajar del profesorado. Los docentes necesitan hacer más flexible su forma de enseñar y adquirir nuevas habilidades que les permitan responder de forma satisfactoria a las necesidades de *todos* los alumnos. Además de ampliar su conocimiento y disponer de más recursos (ayudas en clase), el tiempo y la dedicación del profesor requieren, asimismo, una organización distinta. Hoy más que nunca, el profesorado de apoyo y generalista ha de trabajar en equipo para lograr objetivos que sin la colaboración mutua no se podrían alcanzar (Tikunoff y Ward, 1983). Se necesita más personal de apoyo trabajando dentro del aula, más tiempo disponible para organizarse de forma conveniente y eficaz y más tiempo y oportunidades para aprender unos de otros. La co-enseñanza o enseñanza colaborativa en sus diversas variantes puede contribuir a este objetivo (Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin y Williams, 2000) y, como estrategia útil que es, sería recomendable ir poniéndola en práctica y evaluando su impacto.

Por último, no quisiera terminar sin aludir a una posible limitación de este estudio. Los datos u observaciones recogidas se basan en auto-informes y, por consiguiente, las respuestas obtenidas pueden llevar implícitas algunas inexactitudes. Por ejemplo, los profesores pueden haber informado de una determinada práctica como posible, efectiva o conveniente sin que conscientemente la perciban de ese modo, o *vice versa*. La terminología empleada para definir y/o describir las adaptaciones instructivas puede, asimismo, haber causado algún sesgo. Si bien al profesorado participante se le explicó y clarificó la terminología de dudosa comprensión o las expresiones poco familiares, no descartamos la posibilidad de que los profesores se hubieran podido pronunciar de forma insegura o tentativa en algunos casos. Por ello, la replicación de este estudio se hace aconsejable y, a poder ser, con muestras representativas de un sector geográfico más amplio. Por lo demás, este estudio deja abiertas posibilidades múltiples para experimentar e innovar dentro del campo de la diferenciación educativa. Se hace necesario conocer el uso real que hacen los profesores de estas adaptaciones, bajo qué condiciones funcionan mejor y las posibilidades de aplicación en materias concretas del currículum.

REFERENCIAS

- Ábalo, V. y Batista, F. (1994). *Adaptaciones curriculares: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Baker, J.M. y Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- Bettencourt, L.U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- Cardona, M.C. (1997). Including students with learning disabilities in mainstream classes: A 2-year Spanish study using a collaborative approach to intervention. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*, ED 407-786, 1-33.
- Cardona, M.C. (2000a). Estrategias para la mejora y adaptación de programas instructivos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 615-620.
- Cardona, M.C. (2000b). *Escala de adaptaciones de la enseñanza*. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante. (Instrumento no publicado).
- Cardona, M.C. (2002a). Adapting instruction to address individual and group educational needs in math. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(1), 1-16.
- Cardona, M.C. (2002b). Instructional adaptations in inclusive classrooms in Spain: Feasibility and effectiveness of implementation. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, 1-15.
- Cardona, M.C., Reig, A. y Ribera, M.D. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alicante.
- Dirección Territorial de Cultura y Educación (2000). *Estadillo de centros de la provincia de Alicante*. Alicante: Servicio de Inspección.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. y Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An empirically-supported practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 85-91.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. y Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlett, C.L., Phillips, N.B. y Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61(5), 440-459.
- García Vidal, J. (1999). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- Garrido Landívar, J. (1998). *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE.
- Kauffman, J.M., Gerber, M. M. y Semmel, M. I. (1988). Arguable assumptions underlying the Regular Initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 6-11.
- Kavale, K.A. y Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- Kazdin, A.E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 259-273.

- Landers, M.F. y Weaver, H.R. (1997). *Inclusive education. A process, not a placement*. Nueva York: Watersun Publishing Co.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J.S., Haager, D. y Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- Minke, K.M., Bear, G.G., Deemer, S.A. y Griffin, S.M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Pi Navarro, V. (1995). *Adaptaciones curriculares: los procedimientos en la construcción del aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, R. (1997). Effective accommodations for students with exceptionalities. *CEC Today*, 4(3), 1, 9, 15.
- Phillips, V. y McCullough, L. (1990). Consultation-based programming: Instituting the collaborative ethic in schools. *Exceptional Children*, 56, 291-304.
- Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. Nueva York: Prentice Hall.
- Schuman, H. y Presser, S. (1981). *Questions and answers in attitude surveys*. Nueva York: Academic Press.
- Schumm, J.S., y Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.
- Schumm, J.S., Vaughn, S., Gordon, J. y Rothlein, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22-37.
- Schumm, J.S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L. y Saumell, L. (1995). Teacher planning for individual student needs: What can mainstreamed special education students expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.
- Scott, B.J., Vitale, M. R. y Masten, W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Scruggs, T.E. y Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusión, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Semmel, M.L., Abernathy, T.V., Butera, G. y Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58, 9-23.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). Schools as inclusive communities. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp. 29-43). Boston: Allyn y Bacon.
- Tikunoff, W.J. y Ward, B.A. (1983). Collaborative research on teaching. *The Elementary School Journal*, 83, 453-468.
- Vaughn, S., Reiss, M., Rothlein, L. y Hughes, M.T. (1999). Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(3), 184-191.

- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. y Williams, B. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Whinnery, K.W., Fuchs, L.S. y Fuchs, D. (1991). General, special, and remedial teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education*, 12(4), 6-17.
- Wholery, M., Werts, M.G., Caldwell, N.K., Snyder, E.D. y Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, March, 15-25.
- Ysseldyke, J.E., Thurlow, M.L., Wotruba, J.W. y Nania, P.A. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22, 4-8.

NOTA

Este trabajo forma parte de una investigación financiada por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana dentro del programa de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico I + D «Generalitat Valencina» (Referencia GV 99-56-1-07).

AGRADECIMIENTOS

La autora quiere expresar su más sincero agradecimiento al profesorado de los centros educativos de la localidad de Monòver por su valiosa contribución al desarrollo del mismo.

APÉNDICE

Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Forma G)
Cardona (2000b)

Los profesores, a menudo, tienen que realizar adaptaciones en su forma de enseñar para responder de forma satisfactoria a las necesidades educativas de sus alumnos. Aunque dichas adaptaciones generalmente son convenientes y deseables puede que algunas no sean posibles de llevar a la práctica, debido al elevado número de alumnos en clase, la escasez de tiempo, o la necesidad de apoyo. Por ejemplo, dedicar más tiempo a la enseñanza de algunos alumnos puede ser una adaptación *muy conveniente*; pero al mismo tiempo puede *no ser posible* por las limitaciones de tiempo.

Orientaciones:

Valore cada una de las adaptaciones de la enseñanza que figuran a continuación en una escala de 1 a 5 (1 = *poco*, 5 = *mucho*) en términos de *posibilidad de aplicación* (grado en que podría implementar esa adaptación en su clase), *efectividad* (si la ha aplicado, grado en que estima resulta efectiva) y *conveniencia* de incorporarla a sus rutinas (si no lo ha aplicado, grado en que resultaría pertinente ponerla en práctica).

ESAE-Forma G	POSIBLE					Si la ha aplicado: EFECTIVA					Si no la ha aplicado: CONVENIENTE				
	Poco			Mucho		Poco			Mucho		Poco			Mucho	
I. Estrategias para el manejo efectivo del aula															
1. Establezco normas, reglas y rutinas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Adapto las lecciones/unidades didácticas para que <i>todos</i> los alumnos puedan aprender	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Enseño al grupo-clase como un todo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Enseño a algunos alumnos de forma individual	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Preparo contenidos y actividades distintas para los alumnos más y menos avanzados ...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
II. Agrupamiento flexible															
7. Agrupo a mis alumnos con alumnos de otras clases en determinadas materias (<i>e.g.</i> alumnos de diferentes clases forman grupos de lectura homogéneos).....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos u heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase en parejas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
III. Enseñanza adicional (más tiempo en función de las necesidades):															
11. Todo el grupo-clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Determinados subgrupos de la clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. A algún alumno en particular.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
IV. Enseñanza estratégica															
14. Hago que mis alumnos verbalicen el proceso de resolución de un problema o actividad en voz alta	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Les enseño estrategias de memorización	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Les estímulo constantemente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Les demuestro cómo proceder en la realización de las tareas (<i>e.g.</i> , utilización de técnicas de estudio y/o estrategias de trabajo intelectual	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ESAE-Forma G	POSIBLE					Si la ha aplicado: EFECTIVA					Si no la ha aplicado: CONVENIENTE				
	Poco			Mucho		Poco			Mucho		Poco			Mucho	
V. Adaptación de las actividades															
19. Doy más tiempo a algunos alumnos para que puedan terminar las tareas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Descompongo las tareas en secuencias más simples	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Los alumnos realizan actividades distintas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Los alumnos trabajan con materiales distintos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Algunos alumnos emplean recursos de ayuda específicos (e.g., guías, cassettes, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Los alumnos realizan actividades a través de ordenador	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
VI. Evaluación formativa															
26. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas que tienen mis alumnos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Llevo un control de su progreso	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Fecha de recepción: 27 de agosto de 2002.
 Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2003.

LAS CREENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON LAS DEMANDAS DE EXAMEN Y CON LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LA CLASE

Fernando Doménech Betoret
Universidad Jaume I de Castellón

Amparo Gómez Artiga
Universidad de Valencia

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo se ha centrado en conocer, identificar y clasificar las creencias y teorías educativas que poseen los futuros profesores de secundaria y en analizar la relación de éstas con la forma de plantear una prueba de examen y con la organización espacial del aula que proponen. Los instrumentos elaborados se aplicaron a una muestra de 52 sujetos, todos ellos licenciados, que estaban realizando el Curso de Aptitud Pedagógica durante el curso académico 2001-2002. Los resultados obtenidos discurrieron en el sentido esperado, de manera que los modelos de enseñanza más tradicionales (centrados en el profesor) se relacionan de manera estadísticamente significativa con un tipo de examen memorístico y una disposición vertical del aula. Por otra parte, también se obtuvieron diferencias significativas entre los profesores de ciencias y letras con respecto al tipo de examen propuesto.

***Palabras clave:** Pensamiento del profesor, teorías educativas implícitas, formación inicial profesorado, creencias psicopedagógicas.*

ABSTRACT

The main objectives of this paper are twofold. First, it centres on identifying the beliefs and theories of future secondary school teachers about education and, second, on analysing the

relationship between these theories and the way exams are designed and how classroom space is organised. The test instruments used were applied to a sample of 52 graduates, who were all following the Pedagogical Aptitude Course (CAP) during the academic year 2001-02. Results show that the more traditional teaching models (focused on the teacher) are related with a kind of exam based on rote learning and with a more vertical classroom layout. Significant differences were also found to exist between sciences and arts teachers with regard to the type of exams they set.

Key words: *teacher thinking, implicit educational theories, initial teacher training, psychopedagogical beliefs.*

1. INTRODUCCIÓN

El predominio de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los enseñantes constituye un cambio del enfoque paradigmático de la investigación sobre la enseñanza, cambio que ha surgido en fechas recientes. Desde esta perspectiva, el profesor se entiende como un agente dinámico y fundamental en la ejecución del currículum que toma decisiones, juzga situaciones y expresa sus pensamientos y teorías a través de sus actos (Clark y Peterson, 1990).

Uno de los aspectos más investigados en lo que se refiere al estudio del pensamiento del profesor son las teorías pedagógicas implícitas y creencias personales que éstos poseen sobre el proceso educativo. Actualmente existen ya muchos estudios que giran alrededor de este tema (Rodrigo, 1985; Villar Angulo, 1988; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Latorre, 1989, Marrero, 1993; Medrano, 1995, 1997; McCombs y Sue Whisler, 1997; Kember, 1997; Boulton-Lewis et al., 2001; etc.). El estudio de las concepciones de los profesores pretende, básicamente, analizar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, para poder predecir y explicar su comportamiento.

En un intento de profundizar en el tema, se ha tratado de estudiar por separado las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, y su grado de concordancia, sin obtenerse diferencias importantes entre ambos constructos como lo confirman algunos estudios recientes (Kember, 1997; Boulton-Lewis et al., 2001; etc.). Apoyándonos en dichas investigaciones, en este trabajo se plantea un estudio global e integrado de las concepciones del profesorado en formación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Generalmente, los autores que han estudiado las concepciones del profesor han tratado de identificarlas y categorizarlas, basándose en los enfoques o paradigmas educativos más conocidos, desde los que se derivan formas diferentes de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en la Situación Educativa escolar (ver cuadro 1). Nuestra propuesta de categorización se basa en los cuatro paradigmas instruccionales clásicos (Doménech, 1999): paradigma tradicional (enfoque centrado en el profesor), paradigma conductista (enfoque centrado en el producto), paradigma cognitivo (enfoque centrado en el alumno) y paradigma humanista (enfoque centrado en el proceso). La caracterización de los cuatro enfoques se recoge en el cuadro 2. Este planteamiento

permite definir de forma clara y operativa el perfil de las creencias psicopedagógicas del profesor en torno a dos ejes bipolares opuestos, que gráficamente se muestran cruzados ortogonalmente y delimitados por cada uno de los enfoques considerados.

CUADRO Nº 1
CATEGORIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE,
SEGÚN DIVERSOS AUTORES

AUTORES	CATEGORIZACIÓN DEL PROCESO DE E/A				
Latorre (1989)	Intervención del aprendiz	Intervención del Profesor	Enfoque Procesual	Enfoque Tecnológico	
Marrero (1993)	Constructivista	Tradicional	Activa	Técnica	Crítica
Medrano (1997)	Constructivista	Academicista	Espontaneísta -activo	Tecnológico	
Kember (1997)	Centrada en profesor/contenido		Centrada en estudiante/aprendizaje		
McCombs y Whisler (1997)	Centrado en el aprendiz		No centrado en el aprendiz		
Doménech (1999)	Centrado en el Alumno	Centrado en el Profesor	Centrado en el Proceso	Centrado en el Producto	

Basándonos en estas consideraciones, y dentro del contexto de formación del profesorado, nos pareció interesante conocer, identificar y clasificar las teorías personales implícitas de los futuros profesores de Educación Secundaria por las implicaciones que, dicha información, puede tener en la mejora de la formación docente de los estudiantes licenciados a la hora de convertirse en futuros profesores de secundaria. «El grado de conciencia que los profesores tengan sobre sus presunciones y creencias específicas relativas a la enseñanza y el aprendizaje contribuye a prevenir culturas ocultas en las clases, culturas cuya presencia notan tanto los estudiantes como los profesores, pero a las que no pueden hacer frente puesto que no están reconocidas» (McCombs y Whisler, 1997; p. 38).

El objetivo de esta investigación se ha centrado, en primer lugar, en analizar las creencias psicopedagógicas del profesor sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en cuanto a los cuatro enfoques teóricos propuestos, previamente caracterizados. Y en segundo lugar, en relacionar sus concepciones con la disposición física del aula propuesta y con el tipo de examen elaborado por el mismo profesor para una materia concreta; todo ello, con la finalidad de obtener datos que nos sirvan para explicar y mejorar el proceso formativo inicial del futuro profesor. La disposición física del aula y el tipo de examen propuestos por el profesor son entendidos como correlatos conductuales de las creencias psicopedagógicas implícitas.

Del objetivo anterior se derivan la siguientes hipótesis:

- H1. Si de las creencias implícitas del profesor se deriva un modelo de enseñanza tradicional (centrado en el profesor y centrado en el producto) la disposición física del aula y el tipo de examen propuestos por el profesor, entendidos estos

CUADRO Nº 2
 CARACTERIZACIÓN DE LOS CUATRO ENFOQUES ANALIZADOS
 (DOMÉNECH, 1999)

TEORÍAS PSICOPEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO	
<p style="text-align: center;">ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR (Enfoque tradicional)</p> <ul style="list-style-type: none"> — El profesor es el que posee el saber y nada de lo que diga se puede cuestionar. — La educación es esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad (moral o física). — El papel del profesor es de transmisor del conocimiento. — El alumno juega un papel pasivo-receptivo. — Se valora la cantidad de contenidos asimilados, no la calidad. — La Metodología es fundamentalmente expositiva. — Evaluación reproductiva. <p><i>Escuela: un lugar para saber</i> <i>Profesor: experto en contenido o transmisor</i></p>	<p style="text-align: center;">ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO (Enfoque cognitivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> — La Situación Educativa se organiza tomando como centro al estudiante. — El profesor no dirige la instrucción sino que su papel se limita a guiar y orientar el proceso de E/A. — Pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los estudiantes. — El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento. — El profesor crea situaciones de aprendizaje y plantea conflictos cognitivos para favorecer esa construcción. — El profesor trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante. Es decir, la motivación no proviene de fuera sino de dentro. — La evaluación se centra en el proceso. <p><i>Escuela: un lugar para pensar</i> <i>Profesor: enseñante</i></p>
<p style="text-align: center;">ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROCESO (Enfoque humanista) (Psicoterapia)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Los seres humanos tienen un deseo natural de aprender (debido a su curiosidad). — Importancia del desarrollo de destrezas socioafectivas y sociales (sentido crítico, reflexión) — El alumno decide su propia marcha, y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje), lo que fomenta la responsabilidad, autonomía e independencia. — El diseño instruccional es muy flexible por lo que rechazan la rigidez de los objetivos operativos. Critican la rigidez de la escuela en general. — El verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones. — Importancia del aprendizaje cooperativo, el diálogo y las interacciones. — Se valora mucho más el aspecto afectivo que los resultados. — La evaluación es procesual. <p><i>Escuela: un lugar para aprender a vivir y a convivir</i> <i>Profesor: un educador</i></p>	<p style="text-align: center;">ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PRODUCTO (Enfoque conductista)</p> <ul style="list-style-type: none"> — La Situación Educativa debe entenderse como un proceso de tipo técnico. — Se concede mucha importancia a la planificación y a la concreción de los objetivos. — El proceso es rígido porque está supeditado a la consecución de los objetivos, formulados de forma operativa. — El profesor proporciona mucha práctica a los alumnos. — La enseñanza debe ser individualizada. — La evaluación está dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos. <p><i>Escuela: un lugar para saber y saber hacer</i> <i>Profesor: técnico</i></p>

como correlatos conductuales de las creencias, deberían de ir en la misma línea. En este sentido, por ejemplo, un modelo de enseñanza centrado en el profesor se relacionaría con una disposición física del aula tipo vertical y un tipo de examen memorístico.

- H2. Del mismo modo modelos menos tradicionales o más innovadores (Centrado en el alumno y centrado en el proceso) se deberían relacionar con comportamientos docentes menos tradicionales.

2. METODOLOGÍA

2.1. Sujetos

La muestra estuvo compuesta de 52 estudiantes, de los cuales 21 eran hombres (41,2%) y 31 mujeres (58,8%), que se encontraban realizando el Curso de Aptitud Pedagógica durante el curso académico 01-02. Este curso les permite participar en el concurso-oposición pertinente para convertirse en profesores de educación secundaria. La edad de los sujetos de la muestra estaba comprendida entre 20 y 50 años según la siguiente distribución: 37 estudiantes tenían entre 20 y 29 años, 11 estudiantes tenían entre 30 y 39 años y finalmente había 3 estudiantes cuya edad oscilaba entre 40 y 50 años. En cuanto a las especialidades o Licenciaturas de los estudiantes, inicialmente las agrupamos en tres categorías: Ciencias Experimentales y Tecnológicas (Matemáticas, Química, etc.), Ciencias Humanas y Sociales (Filosofía, Sociología, etc.) y Ciencias del Lenguaje (Filología, Traducción, etc.). Sin embargo, los sujetos pertenecientes a la categoría de Ciencias del Lenguaje no los estimamos a la hora de realizar los análisis diferenciales entre las diferentes licenciaturas por considerar que era una muestra demasiado reducida (6 sujetos), por lo que finalmente se optó por tener en cuenta dos únicas categorías: Ciencias y Letras.

2.2. Procedimiento e Instrumentos

Para analizar las teorías psicopedagógicas implícitas objeto de estudio se han elaborado dos cuestionarios. Un primer cuestionario sobre diferentes tipos de disposición física del aula mostrados en forma de imágenes. Todas ellas estaban compuestas de los mismos elementos pero distribuidos de forma distinta. A cada uno de los estudiantes se les facilitó una hoja con las cinco imágenes que componían la prueba (más un espacio habilitado para dibujar una sexta imagen) y se les formuló la siguiente pregunta con las correspondientes instrucciones: «*¿si fueses profesor de secundaria y tuvieses la posibilidad, cómo organizarías el aula de tu clase? Elige aquella imagen que más se aproxime a como tu organizarías el aula de tu clase, si no se ajusta ninguna de ellas a tu idea puedes dibujar tu propuesta en el último cuadro vacío. A continuación explica la/s razón/es de tu selección*». Esta variable se operacionalizó en dos categorías: *organización vertical* y *organización horizontal* (ver figuras 1 y 2).

El segundo cuestionario (adaptado de Doménech, 1999), de configuración más tradicional, estaba compuesto por 50 ítems de 6 escalares, estructurados en cuatro catego-

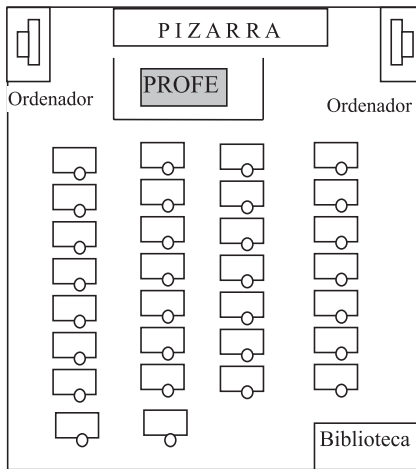


Figura 1

Ejemplo de organización vertical

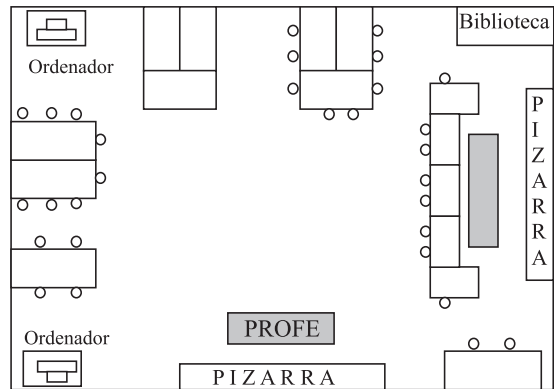


Figura 2

Ejemplo de organización horizontal

rías correspondientes a los cuatro enfoques objeto de análisis. Así, tenemos el enfoque «centrado en el alumno» integrado por 13 ítems, el enfoque «centrado en el profesor» integrado por 13 ítems, el enfoque «centrado en el proceso» por 12 ítems y el enfoque «centrado en el producto» por 12 ítems. Para cuantificar de forma ponderada las cuatro categorías, calculamos un coeficiente para cada una de ellas obtenidos de la aplicación de la siguiente fórmula: puntuación directa obtenida en cada uno de los cuatro factores dividida por la puntuación máxima posible y multiplicada por 10.

$C_1 = \text{Total punt. Alumno} \times 10 / (13 \text{ ítems} \times 6)$	$C_3 = \text{Total punt. Proceso} \times 10 / (12 \text{ ítems} \times 6)$
$C_2 = \text{Total punt. Profesor} \times 10 / (13 \text{ ítems} \times 6)$	$C_4 = \text{Total punt. Producto} \times 10 / (12 \text{ ítems} \times 6)$

Por último pedimos a los estudiantes del CAP que elaborasen un examen, sobre un tema de su especialidad enfocado a estudiantes de ESO. Para orientarles en la forma de plantear las preguntas, se les facilitó una hoja que contenía diversos tipos de formular preguntas (basándonos en la clasificación de Pérez, Carretero, Palma y Rafel, 2000), que abarcaba modalidades de preguntas tipo objetivo y de tipo ensayo, con sus correspondientes ejemplos. La consigna que se les facilitó fue la siguiente: «suponed que habéis terminado de impartir un tema de una asignatura de vuestra especialidad a estudiantes de ESO (12-16 años) en el que habéis invertido alrededor de 6 sesiones de clase de una hora. Para conocer el aprendizaje alcanzado por vuestros alumnos en ese tema, se os pide que planteéis un examen, para puntuarlo de 1 a 10, sobre el contenido del tema que termináis de impartir. Para ello, deberás poner en primer lugar el título del tema que hayas elegido y a continuación formular las preguntas que estimes oportunas. En la hoja que se te ha facilitado puedes ver diferentes formas de formular preguntas en los exámenes».

Para operacionalizar los exámenes nos basamos en las categorías propuestas por Sternberg (1998). Según este autor podemos distinguir diferentes tipos de examen en función de las demandas que encierran, orientadas a evaluar diferentes aprendizajes en los que están implicadas habilidades distintas: memorístico, analítico, práctico y creativo. La *memorización* se evalúa planteando actividades que impliquen memorizar datos, hechos, conceptos; las *habilidades analíticas* de los estudiantes se evalúan planteando actividades que impliquen analizar, evaluar, comparar, relacionar establecer semejanzas y diferencias, explicar; las *habilidades creativas* de los aprendices se evalúa planteando actividades que supongan crear, inventar, diseñar, hipotetizar; y las *habilidades práctico-contextuales* de los estudiantes se pueden valorar planteando actividades o tareas que demanden aplicar, utilizar, demostrar (ver cuadro 3).

CUADRO N° 3
EJEMPLOS DE PREGUNTAS DE EXAMEN PARA EVALUAR LAS DISTINTAS
CATEGORÍAS DE HABILIDADES PROPUESTAS POR STERNBERG,
(1998) PARA DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO

<p>1. <i>Memorización</i>: capacidad para recordar hechos y conceptos. Ejemplos: Literatura: ¿Cómo se llamaba el escudero de Don Quijote de la Mancha? Matemáticas: Enuncia el teorema de Pitágoras. Ciencias: ¿Cuál de estas piedras es la <i>bauxita</i>? Sociales: ¿En qué año se firmó la Carta Magna?</p>
<p><i>Las habilidades analíticas</i>, las habilidades para analizar, juzgar, evaluar, comparar o contrastar. Ejemplos: Literatura: ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los personajes del Quijote: Sancho Panza y Dulcinea del Toboso? Matemáticas: ¿Si $3x^2 - 18 = 30$, cuál es el valor de x? Ciencias: ¿Por qué muchos tipos de bacterias se han hecho resistentes a los antibióticos? Sociales: ¿Cuáles fueron los eventos que desembocaron en la II Guerra Mundial?</p>
<p><i>Las habilidades creativas</i>, las habilidades para crear, inventar, descubrir, imaginar. Ejemplos: Literatura: Escribe un final alternativo a Don Quijote. Matemáticas: Enuncia un problema de un determinado tipo. Ciencias: Si tuviera que diseñar un traje espacial para ser utilizado en Marte, ¿qué factores tendría en cuenta a la hora de diseñarlo? Sociales: ¿Si usted fuese Harry Truman y quisiera acabar con el Segunda Guerra Mundial sin dejar caer ninguna bomba, qué podría haber hecho?</p>
<p><i>Las habilidades prácticas</i>, las habilidades o uso que suponga aplicación, poner en práctica o llevar a cabo. Ejemplos: Literatura: Escriba un anuncio que podría ponerse en el periódico para convencer a las personas que vayan a ver una determinada obra teatral que nosotros hemos visto. Matemáticas: ¿Cómo podría usarse la trigonometría en la construcción de un puente? Ciencias: ¿Cómo podemos reducir o posiblemente incluso eliminar el color rojo de un título rojo? Sociales: Implicaciones actuales de hechos ocurridos el 11 de septiembre en NY.</p>

2.3. Análisis estadísticos

En primer lugar se hallaron los estadísticos descriptivos con objeto de determinar el perfil psicopedagógico de la muestra de estudiantes de CAP. En segundo lugar, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza que se derivan de las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor, y entre el modelo de enseñanza que se deriva de las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor y el tipo de examen propuesto por el mismo.

A continuación, para establecer la relación entre las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor y el modelo de enseñanza derivado con tipo de organización física del aula, se realizaron ANOVAS de un factor donde el tipo de organización sería la variable independiente o de agrupación y el modelo de enseñanza derivado de las creencias implícitas del profesor sería la variable dependiente.

Finalmente se analizaron las diferencias entre los profesores de ciencias y letras con respecto al tipo de examen propuesto. Para ello, se efectuaron ANOVAS de un factor, donde el tipo de titulación sería la VI (variable independiente o de agrupación) y el tipo de examen propuesto la VD (variable dependiente), con objeto de determinar si existen diferencias significativas entre las distintas variables.

3. RESULTADOS

A) Respecto a las **teorías implícitas que manejan los futuros profesores de secundaria**, podemos observar en la tabla 1 cuál es el **perfil psicopedagógico predominante** que manifiestan tener los estudiantes del CAP en los que hemos centrado nuestro estudio. De los datos obtenidos, se desprende que la mayoría de estudiantes de la muestra analizada poseen unas creencias psicopedagógicas implícitas de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado fundamentalmente en el alumno y en el proceso.

TABLA Nº 1
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEL PERFIL PSICOPEDAGÓGICO
DEL ESTUDIANTE DE CAP

Creencias	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Centradas en profesor	52	2.44	7.05	5.004	1.0804
Centradas en alumno	52	5.38	9.36	7.366	.9194
Centradas en proceso	52	4.72	9.17	7.365	.9420
Centradas en producto	52	2.36	7.08	5.139	.9810
N válido	52				

B) A continuación, se analizaron las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza que se derivan de las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor, así como entre el modelo de enseñanza que se deriva de las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor y el tipo de examen propuesto por el mismo. Para ello, calcularemos el coeficiente de correlación de Pearson al tratarse de datos cuantitativos.

TABLA N° 2
INTERCORRELACIONES ENTRE EL MODELO DE ENSEÑANZA QUE SE DERIVA DE LAS CREENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS IMPLÍCITAS DEL PROFESOR Y EL TIPO DE EXAMEN PROPUESTO POR EL MISMO

	CREPROF	CREALUMN	CREPRODUC	CREPROCES	EM	EA	EC	EP
CREPROF	1.00	-.313*	.484**	-.274	.187	-.207	-	-.240
CREALUMN		1.00	-.153	.727**	.065	.212	-	-.283
CREPRODUC			1.00	-.326*	.328*	-.520**	-	-.018
CREPROCES				1.00	-.008	.229	-	-.247
EM					1.00	-.615**	-	-.249
EA						1.00	-	-.633**
EC							-	
EP								1.00

* correlación significativa al nivel 0.05

** correlación significativa al nivel 0.01

CREALUMN: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el alumno. CREPROCES: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el proceso. CREPROF: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el profesor. CREPRODUC: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el producto... EM: examen tipo memorístico. EA: examen tipo analítico. EC: examen tipo creativo. EP: examen tipo práctico

De los resultados obtenidos, tal como se observa en la tabla n° 2, se desprende que el modelo de enseñanza centrado en el producto correlaciona de forma estadísticamente significativa con el tipo de examen memorístico ($\gamma = .328$ $p < .05$) y también obtiene una correlación estadísticamente significativa pero en sentido inverso con el examen tipo analítico ($\gamma = -.520$ $p < .01$).

Por otra parte, en lo que hace referencia a las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza que se derivan de las creencias psicopedagógicas del profesor, encontramos que el modelo de enseñanza centrado en el producto correlaciona de forma estadísticamente significativa con el modelo de enseñanza centrado en el profesor ($\gamma = .484$ $p < .01$); el modelo de enseñanza centrado en el alumno correlaciona de forma estadísticamente

camente significativa pero en sentido inverso con el modelo de enseñanza centrado en el profesor ($\gamma = -.315$ $p < .05$); el modelo de enseñanza centrado en el proceso correlaciona de forma estadísticamente significativa con el modelo de enseñanza centrado en el alumno ($\gamma = .727$ $p < .01$); el modelo de enseñanza centrado en el proceso correlaciona de forma estadísticamente significativa pero en sentido inverso con el modelo de enseñanza centrado en el producto ($\gamma = -.326$ $p < .05$).

Basándonos en las intercorrelaciones obtenidas entre los modelos de enseñanza, se realizó un segundo análisis de correlación agrupando los cuatro enfoques iniciales en dos grandes concepciones opuestas que denominamos alumno-proceso (alumpces) y profesor-producto (profpro). Esta forma de categorizar las concepciones de los profesores ha sido defendida por otros investigadores como Kember (1997) que clasifica las creencias del profesor en dos dimensiones similares: centrada en el profesor/contenido versus centrada en el estudiante/aprendizaje. En la tabla 3 presentada a continuación se muestran los resultados obtenidos.

De estos resultados se desprende que el modelo de enseñanza centrado en el profesor y en el producto correlaciona de manera estadísticamente significativa pero en sentido inverso con el examen tipo analítico ($\gamma = -.409$ $p < .05$).

Por otra parte, en lo que hace referencia a las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza que se derivan de las creencias psicopedagógicas del profesor, encontramos que el modelo de enseñanza centrado en el alumno y el proceso correlaciona de forma estadísticamente significativa pero en sentido inverso con el modelo de enseñanza centrado en el profesor y en el producto ($\gamma = -.335$ $p < .05$).

TABLA N° 3
INTERCORRELACIONES ENTRE EL MODELO DE ENSEÑANZA QUE SE DERIVA DE LAS CREENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS IMPLÍCITAS DEL PROFESOR Y EL TIPO DE EXAMEN PROPUESTO POR EL MISMO

	PROFPRO	ALUMPCES	EM	EA	EC	EP
PROFPRO	1.000	-.335*	.289	-.409*	-	-.155
ALUMPCES		1.000	.032	.236	-	-.299
EM			1.000	-.615**	-	-.249
EA				1.000	-	-.633**
EC					-	
EP						1.000

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CREALUMN: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el alumno; CREPROCES: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el proceso; CREPROF: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el profesor; CREPRODUC: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el producto...EM: examen tipo memorístico; EA: examen tipo analítico; EC examen tipo creativo; EP examen tipo práctico

C) Para establecer la relación entre las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor y el modelo de enseñanza derivado con tipo de organización física del aula, se realizaron ANOVAS de un factor donde el tipo de organización sería la variable independiente o de agrupación y el modelo de enseñanza derivado de las creencias implícitas del profesor sería la variable dependiente. Del análisis de los datos se desprende que, los profesores que proponen una disposición vertical del aula, comparados con los que proponen una disposición horizontal, presentan una puntuación significativamente superior en las creencias implícitas que reflejan un modelo de enseñanza centrado en el profesor ($F_{(1,50)} = 16,1$ $p < .001$).

No se observan diferencias estadísticamente significativas con respecto al tipo de disposición del aula propuesto y las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el alumno ($F_{(1,50)} = .53$ $p = n.s.$); así como entre el tipo de disposición del aula propuesto y las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el proceso ($F_{(1,50)} = 1,01$ $p = n.s.$). Ni tampoco entre el tipo de disposición del aula propuesto y las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza centrado en el producto ($F_{(1,50)} = 2,80$ $p = n.s.$).

Sin embargo, aunque las diferencias no alcanzan el nivel de significación, observamos que los profesores que proponen una organización vertical del aula, comparados con los que proponen una organización horizontal, presentan una tendencia a puntuar

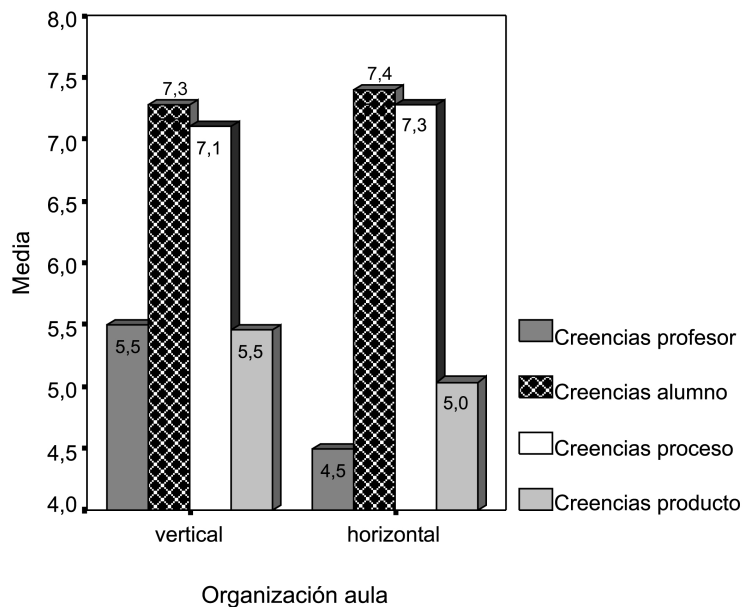


Gráfico nº 1

Diferencias entre el tipo de disposición del aula propuesto y las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor respecto a las cuatro categorías estudiadas.

más alto en las creencias que implican un modelo de enseñanza centrado en el producto. (vertical *CREPRODUC* $X=5.45$ frente a horizontal *CREPRODUC* $X=5.03$). En el gráfico nº 1 quedan ilustradas las diferencias entre el tipo de disposición del aula propuesto y las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor.

Al reducir las cuatro categorías estudiadas en dos (profesores centrados en el profesor-producto y centrados en el alumno-proceso) se observa que los profesores que proponen una organización vertical del aula, comparados con los que proponen una organización horizontal, presentan una puntuación significativamente superior ($t=3,316$ sig=.002; $F_{(1,50)}=10,99$ $p<.05$) en las creencias implícitas que implican un modelo de enseñanza centrado en el profesor-producto como muestra el gráfico 2.

D) Finalmente analizaremos las diferencias entre los profesores de ciencias y letras con respecto al tipo de examen propuesto. Para ello, se efectuaron ANOVAS de un factor, donde el tipo de titulación sería la VI (variable independiente o de agrupación) y el tipo de examen propuesto la VD (variable dependiente), con objeto de determinar si existen diferencias significativas entre las distintas variables.

En cuanto a la relación entre la variable Licenciatura (ciencias y letras) y el tipo de examen propuesto, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los profesores de ciencias y letras con respecto al examen tipo analítico ($F_{(1,32)} = 24,2$ $p<.001$), en el sentido de que los profesores de letras proponen más que los profesores de ciencias el tipo de examen analítico.

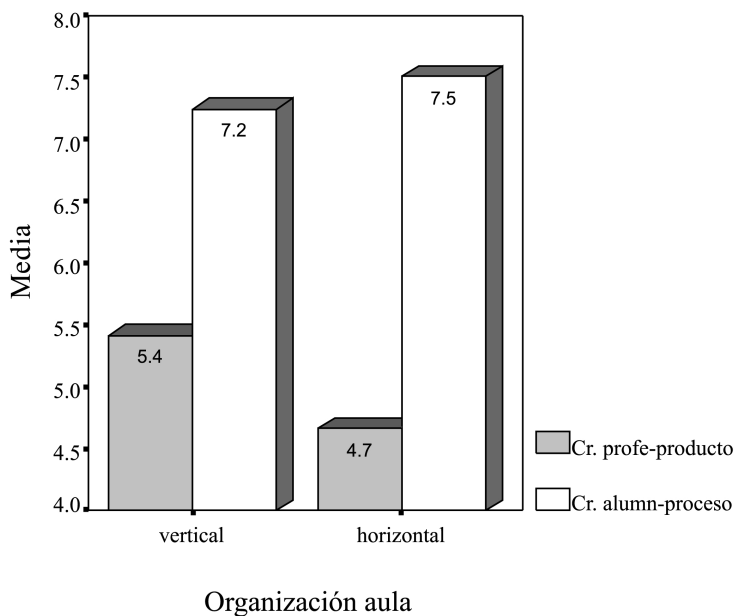


Gráfico nº 2

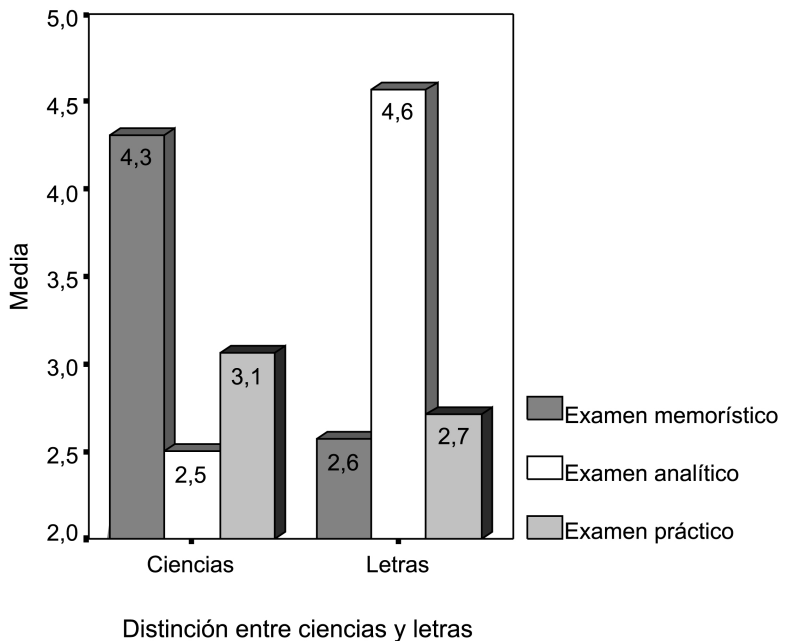
Diferencias entre el tipo de disposición del aula propuesto y las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor agrupadas (centradas en el profesor-producto y en el alumno-proceso)

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los profesores de ciencias y letras con respecto al tipo de examen práctico ($F_{(1,26)} = 1,5$ $p = n.s$); ni tampoco con respecto al examen memorístico ($F_{(1,32)} = 3,01$ $p = n.s$). En cuanto a la relación entre el tipo de titulación (ciencias y letras) y el tipo de examen creativo no se obtuvieron resultados debido a que este tipo de examen solamente fue propuesto por un sujeto.

En lo referente al examen tipo memorístico, aunque las diferencias no resultan estadísticamente significativas, se observa una tendencia en el sentido de que los profesores de ciencias proponen más este tipo de examen que los profesores de letras. La gráfica n° 3 ilustra las diferencias obtenidas.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como inicialmente señalamos, el propósito de nuestro trabajo ha sido analizar las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y relacionar sus concepciones con dos correlatos conductuales como son: la dispo-



nota: sólo un sujeto ha puntuado en el examen creativo

Gráfico n°3

Diferencias entre profesores de ciencias y letras y tipo de examen propuesto (EM: examen tipo memorístico; EA: examen tipo analítico; EC examen tipo creativo; EP examen tipo práctico).

sición física del aula propuesta por él y el tipo de examen elaborado por el mismo para una materia concreta. Todo ello, con la finalidad de obtener datos que nos sirvan para explicar y mejorar el proceso formativo inicial del futuro profesor.

De los resultados obtenidos respecto al perfil de las teorías psicopedagógicas de los estudiantes del CAP se desprende que la mayoría de estudiantes de la muestra de nuestro estudio poseen unas creencias psicopedagógicas implícitas acordes con un paradigma cognitivo de la enseñanza/aprendizaje (centrado en el proceso) y un paradigma humanista (centrado en el alumno). Estos resultados apoyan lo que confirman otros estudios similares, en el sentido de que los estudiantes en su fase formativa inicial antes de ejercer como profesores poseen unas creencias que podríamos catalogar como progresistas e idealistas y sufren el *shock de la realidad* después de su experiencia en el aula al detectar que el mundo real de la enseñanza es muy diferente a como ellos habían imaginado (Genovard y Gotzens, 1990).

En cuanto a las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza que se derivan de las creencias psicopedagógicas del profesor, los resultados obtenidos, se sitúan en la línea propuesta por otros investigadores como Kember (1997) que clasifica las creencias del profesor en dos dimensiones similares: centrada en el profesor/contenido versus centrada en el estudiante/aprendizaje. En este sentido, encontramos que el modelo de enseñanza centrado en el producto y el modelo de enseñanza centrado en el profesor correlacionan de forma estadísticamente significativa; el modelo de enseñanza centrado en el alumno y el modelo de enseñanza centrado en el profesor correlacionan de forma estadísticamente significativa pero en sentido inverso; el modelo de enseñanza centrado en el proceso correlaciona de forma estadísticamente significativa con el modelo de enseñanza centrado en el alumno; y el modelo de enseñanza centrado en el proceso correlaciona de forma estadísticamente significativa pero en sentido inverso con el modelo de enseñanza centrado en el producto.

En cuanto a la relación entre el modelo de enseñanza que se deriva de las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor y el tipo de examen propuesto por el mismo, solamente encontramos relaciones estadísticamente significativas entre modelos de enseñanza/aprendizaje más tradicionales (modelo centrado en el profesor) y el tipo de examen memorístico (tipo de examen más tradicional), así como una correlación estadísticamente significativa pero en sentido inverso entre el modelo centrado en el profesor y el examen tipo analítico. Estos resultados irían en el sentido esperado ya que una propuesta de examen tipo memorístico encaja más dentro un modelo centrado en el profesor (paradigma tradicional de la enseñanza), mientras que una propuesta de examen tipo analítico iría más en la línea de un paradigma de enseñanza menos tradicional.

Por otra parte, en lo que hace referencia a la relación entre las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor y el modelo de enseñanza derivado con el tipo de organización física del aula propuesto por el mismo, los profesores que proponen una disposición vertical del aula, comparados con los que proponen una disposición horizontal, presentan una puntuación significativamente superior en las creencias implícitas que reflejan un modelo de enseñanza centrado en el profesor. Al reducir las cuatro categorías estudiadas en dos (profesores centrados en el profesor-producto y centrados en el

alumno-proceso) se observa que los profesores que proponen una organización vertical del aula, comparados con los que proponen una organización horizontal, presentan una puntuación significativamente superior en las creencias implícitas que implican un modelo de enseñanza centrado en el profesor-producto. Estos resultados transcurrirían también en la línea esperada, ya que una organización vertical del aula podría ser considerada como una organización física de un modelo tradicional de enseñanza.

Por último, en cuanto a la relación entre la variable licenciatura (ciencias y letras) y el tipo de examen propuesto, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los profesores de ciencias y letras con respecto al examen tipo analítico, en el sentido de que los profesores de letras proponen más que los profesores de ciencias el tipo de examen analítico. Por el contrario, y aunque no existen diferencias significativas, se puede apreciar que existe una tendencia por parte de los profesores de Ciencias a plantear exámenes más memorísticos y algo más prácticos.

En resumen y para finalizar, los resultados obtenidos en nuestro estudio se erigen en la línea esperada, confirmándose la hipótesis 1 de partida: «Si de las creencias implícitas del profesor se deriva un modelo de enseñanza tradicional la disposición física del aula y el tipo de examen propuestos por el profesor entendidos estos como correlatos conductuales de las creencias deberían de ir en la misma línea». En este sentido los modelos de enseñanza más tradicionales (centrados en el profesor) se relacionan de manera estadísticamente significativa con un tipo de examen memorístico y una disposición vertical del aula. Sin embargo no ha quedado contrastada nuestra segunda hipótesis donde se afirmaba que los modelos menos tradicionales o más innovadores (centrado en alumno y centrado en el proceso) se deberían relacionar con comportamientos docentes menos tradicionales.

En este sentido, hay que resaltar que a pesar de que, tal y como queda recogido en el análisis de los descriptivos en cuanto al perfil de las teorías psicopedagógicas de los estudiantes del CAP, la mayoría de estudiantes de la muestra de nuestro estudio poseen unas creencias psicopedagógicas implícitas acordes con un paradigma cognitivo de la enseñanza/aprendizaje (centrado en el proceso) y un paradigma humanista (centrado en el alumno), no se obtienen relaciones estadísticamente significativas entre los paradigmas más innovadores de enseñanza/aprendizaje (centrado en el proceso y centrado en el alumno) y correlatos conductuales o formas de actuar en el aula por parte del profesor más innovadoras o menos tradicionales como son una organización horizontal del aula y un tipo de examen analítico, creativo o práctico.

En esta línea, se sitúan algunas investigaciones como Shavelson y Stern (1981); Argyris (1982); Tabachnick y Zeichner (1988); Coll (1992); Doménech (1999a) en las que se ha constatado una discordancia entre las creencias implícitas del profesor en cuanto a los modelos de enseñanza y sus acciones docentes en el aula. Argyris (1982) citado por Burnaford, Fisher y Hobson (2001) distingue entre teorías-defendidas (theories-espoused) y teorías en uso (theories-in-use). Las primeras se refieren a lo que yo pienso o digo sobre lo que yo hago mientras que las segundas tienen que construirse directamente a través de la observación de nuestro comportamiento. Por tanto, a pesar de que las creencias psicopedagógicas del profesor reflejan modelos innovadores de enseñanza sus acciones educativas se concretan en modelos de enseñanza más tradicionales.

Una posible causa de este hecho puede ser que al futuro profesor se le forma, a nivel teórico, en modelos de enseñanza innovadores pero que no se concretan en acciones específicas, acciones docentes que lleven a cabo ese tipo de enseñanza. Esto hace que el profesor en su práctica educativa (en su desempeño profesional en el aula) maneje ideas innovadoras a nivel conceptual pero le resulte difícil llevarlas a la práctica (Marchesi, 2000). No se le ofrecen guías para plasmar en acciones educativas concretas los modelos de enseñanza aprendizaje que se les ha explicado a nivel teórico (aprendizaje orientado hacia los objetivos, los procesos y la diversidad de ritmos de aprendizaje), y que a su vez se les ha indicado que son los más adecuados para conseguir un aprendizaje de calidad. En general los profesores están más interesados en que se les proporcione guías prácticas de acción que concreten en el aula las nociones teóricas en las que se han formado, sin embargo, a pesar de ello, la investigación se sigue centrado en modelos teóricos (Burnaford, Fisher, Hobson; 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boulton-Lewis, G.M.; Smith, D.J.H.; McCrindle, A.R.; Burnett, P.C.; Campbell, K.J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, pp. 35-51.
- Burnaford, G.; Fisher, J.; Hobson, D. (2001). *Teachers doing Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes (Trad.). En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, Vol. III. Profesores y alumnos*. Madrid: Paidós-MEC.
- Doménech, F. (1999). Las teorías educativas implícitas del profesorado universitario. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.
- Doménech, F. (1999a). Nivel de concordancia entre las teorías educativas del profesor universitario y su conducta de clase. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Santillana.
- Latorre, A. (1989). *Psicología del proceso de enseñanza/aprendizaje: La situación educativa*. Valencia. Nau LLibres. Primera Parte.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, J. Marrero, (Eds). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor, Madrid.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- McCombs, B.L. y Whisler, J.S. (1997). *The learner-centered classroom strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco. Jossey-Bass Education Series.
- Medrano, C. (1995 b). Las teorías personales del profesorado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación*, 8, 17-28.
- Medrano, C. (1997). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: implicaciones para la formación del profesorado, pp. 31-35. En Beltrán, J.A. et. al (1997). *I. Aspectos cognitivos*,

- motivacionales y contextuales*. Dto. de Ps. Evolutiva y de La Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, M.L.; Carretero, M. R.; Palma, M.; Rafel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91, pp. 5-30.
- Pérez Gómez, A.I. y Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 145-156.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Shavelson, R.; Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Sternberg, R.J. (1998). Applying the triarchic theory of human intelligence in the classroom. In R.J., Sternberg and W.M. Williams (Eds), *Intelligence, instruction, and assessment* (pp. 1-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B.R.; Zeichner, K.M. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En L.M. Villar (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil; pp. 135-148.
- Villar Angulo, L.M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Marfil, Sevilla.

Fecha de recepción: 16 de septiembre de 2002.

Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2003.

ANÁLISIS CIENTIMÉTRICO DE LA PRODUCTIVIDAD EN LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1983-2000)

Ángel Bueno Sánchez y Antonio Fernández Cano

Departamento MIDE
Universidad de Granada

RESUMEN

Este estudio informa sobre el tópico de la evaluación de la investigación educativa española desde una perspectiva cientimétrica, analizando, para ello, una revista representativa del campo de la educación española, cual es la Revista de Investigación Educativa. En concreto, se realiza un análisis cientimétrico mediante una de las modalidades evaluativas disponibles: análisis bibliométrico de sus producciones e índices aplicables al caso, durante el período 1983 (año de aparición) hasta el año 2000.

Palabras clave: *Estudio cientimétrico, evaluación de la investigación, productividad científica, indicadores productividad, investigación educativa, revistas científicas.*

SUMMARY

This study informs about the evaluation of the Spanish educational research from a scientometric approach. So, a representative journal is analyzed, concretely, the Revista de Investigación Educativa (Review of Educational Research). This scientometric analysis is carried out by means of one of the modalities of evaluations available: bibliometric analysis of its productions and indexes related to the case, during the period 1983 (year of appearance) until the year 2000.

Key-words: *Scientometrics study, research evaluation, scientific productivity, educational research, scientific journals.*

I. INTRODUCCIÓN

Este estudio pretende realizar, en cierta medida, una aproximación evaluativa de la investigación científica, centrándose en la indagación valorativa de la *Revista de Investigación Educativa* (desde ahora *RIE*), dentro del ámbito educativo español. Para ello, se analizan los productos publicados en *RIE* durante el periodo 1983-2000, mediante el estudio de los factores y leyes cientimétricas inferibles de los artículos contenidos en esta revista, con el fin de:

- Ofrecer una visión de la investigación educativa española, la contenida en *RIE*, al considerarla como revista prototípica. Ello pondrá de manifiesto la dignidad y valía de nuestras realizaciones, coadyuvando a disipar ese injustificado e irracional aserto de la escasa y pobre aportación española a la ciencia en general, y a las ciencias de la educación y a su evaluación científica, en particular.
- Plasmar una aproximación plausible a la evaluación de la investigación educativa, y a las producciones «papirocentricas» en educación. Tal aproximación permitirá resaltar que junto al hecho de la evaluación de la investigación hay otras consideraciones metonímicas a tener en cuenta, sobre todo aspectos sociológicos. Las adherencias contextuales habrá que tenerlas presentes también, cuando se evalúan a sus realizadores (bien en el ámbito individual o grupal), junto con las instituciones que los acogen y a los sistemas en que tales instituciones se insertan.

I.1. Objetivos

Al analizar cientimétricamente la revista *RIE*, tratamos de ofrecer luz sobre cuestiones específicas, tales como:

1. Dar una visión diacrónica de la productividad de los estudios en la revista *RIE*, exponiendo la evolución de tales realizaciones.
2. Caracterizar la investigación educativa contenida en *RIE* según normas cientimétricas, comprobando si se verifican sus leyes más relevantes a partir de los indicadores insertos.
3. Posibilitar la inducción de una correcta productividad de personas e instituciones al objeto de una justificable promoción personal posterior y obtención de posibles recompensas.
4. Clasificar temáticamente la investigación revisada.

Una de las bondades de este estudio sería entonces la de informar a la comunidad científica de afectados y/o interesados cuál es la virtualidad de *RIE* y de ciertos índices de productividad insertos en la misma. En consecuencia, se podría apreciar la verificación e incidencia que tales indicadores cumplen como patrones normales en las revistas científicas internacionales de alto prestigio.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

La muestra-caso utilizada es la *Revista de Investigación de Investigación Educativa*. Pero este periódico científico tiene partes constitutivas: volúmenes, números y artículos. La población objeto de nuestro estudio, entonces, estará formada por todos los artículos de investigación publicados en *RIE* en el periodo de tiempo comprendido entre 1983-2000.

El sistema que hemos seguido para recuperar las investigaciones educativas publicadas, que integraremos en nuestro estudio, ha sido el siguiente:

- Elaboración de un fichero general con todos los artículos aparecidos en *RIE*, donde cada ficha se corresponde con un artículo completo. De esta forma, se han obtenido, durante el período estudiado, 638 artículos (productos) publicados en dicha revista.
- A efectos de análisis sobre productividad institucional, se ha recogido un listado del profesorado universitario en servicio activo, tanto catedráticos como profesores titulares. El listado se obtuvo del Consejo de Universidades-Secretaría General (MECD, 2001),

La población y muestra de trabajo, en el análisis cientimétrico, coinciden. Esto es así porque se analizan todos los artículos publicados en *RIE* desde su aparición hasta el Volumen 18 (año 2000). Por ello, la técnica de muestreo de este análisis cientimétrico es la propia de un *estudio censal*.

2.2. Instrumentos

El instrumento de observación utilizado (ficha cientimétrica) se ha elaborado a partir de las revisiones bibliográficas realizadas en la primera fase del estudio. Para la recogida de datos se elaboró una ficha técnica con campos cientimétricos, que han sido incorporados a una base de datos para su tratamiento, como indicadores representativos de cada documento.

Para determinar la validez de contenido, este instrumento cientimétrico fue sometido a consenso de expertos, que fueron seleccionados por su conocimiento del campo de estudio y por indicación de otros expertos.

Se realizó una experiencia piloto; es decir, un ensayo del estudio real con el instrumento creado sobre 10 números de *RIE*. Todo ello con la intención de comprobar, transformar y mejorar el instrumento. En este sentido, y tras verificar las fortalezas y debilidades del mismo, de un total de 27 campos iniciales, se amplió hasta los 61 campos finales (incluido 4 de comprobación interna —*clue*— de los datos).

Para confirmar su fiabilidad, se utilizó la triangulación por concordancia de observadores entrenados; es decir, esta prueba piloto fue realizada por tres personas dis-

tintas y posteriormente se confrontaron los resultados para detectar las discrepancias y resolverlas conjuntamente por consenso.

Por nuestra parte, se realizó una depuración general de errores y/o omisiones en los campos de cada uno de los registros, y sus datos correspondientes en la hoja de recogida de los mismos, tal que cada registro corresponde con un producto de campos normalizados por sus correspondientes indicadores.

3. RESULTADOS

Entendemos como indicadores bibliométricos todas aquellas mediciones que puede obtenerse de diversas fuentes de productividad, de los autores, de áreas de conocimiento, instituciones y países, que son susceptibles de tabularse y permiten hacer comparaciones.

En este sentido, centrándonos en el estudio de lo publicado en *RIE*, caben distintos planteamientos de análisis. A saber:

- a) *Productividad diacrónica*, entendiéndolo como tal el conjunto de volúmenes y números publicados por *RIE* desde el año 1983 al 2000, tratando de verificar la ley de crecimiento exponencial-logístico de Price (1956, 1986).
- b) *Extensión de los artículos*: número promedio de páginas que contienen los productos publicados.
- c) *Productividad personal*, entendida como el número de trabajos publicados por cada autor a lo largo del periodo anteriormente mencionado, tratando de verificar, después, la ley de Lotka (1926).
- d) *Nivel de colaboración o multiautoría*, obtenido por el número de firmas por trabajo —firma múltiple de trabajo— que nos serviría para detectar grupos de trabajo o posibles colegios invisibles.
- e) *Productividad institucional*, entendiéndolo como tal el número de trabajos publicados, según la institución de trabajo de los autores a lo largo del periodo anteriormente mencionado, a fin de tratar de verificar la ley de Bradford (1948).
- f) *Estudio de los contenidos publicados*, distribuidos por materias como el mejor indicador de la orientación científica de la revista, al poner de manifiesto las áreas cubiertas por dichas materias, así como la dedicación relativa a distintos tópicos.

Esta información cuantitativamente distribuida da pie, y permite, la interpretación de fenómenos cualitativos que describen y aclaran la evolución de la propia *RIE* y, por ende, de cierta parcela de la pedagogía científica de nuestro país.

3.1. Tipología de artículos

Los apartados o secciones de una revista posibilitan un aspecto paraevaluativo de la misma por cuanto son las vías de comunicación que abren para canalizar las realizaciones de la comunidad investigadora. En estas secciones, los investigadores pueden expresar sus actividades, sus logros y sus esperanzas.

En este sentido, *RIE* se estructuró sobre cuatro secciones fijas:

1. Noticias, Congresos y Seminarios.
2. Trabajos de investigación educativa de carácter empírico.
3. Línea de investigación que se inicia o lleva tiempo en marcha.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE TIPOLOGÍA DE ARTÍCULOS (SECCIONES EDITORIALES)

TIPO DE TRABAJO	CARACTERÍSTICAS
COMUNICADOS A REUNIONES CIENTÍFICAS (SEMINARIOS Y CONGRESOS)	Trabajos presentados en los Seminarios de MIDE y en los Congresos de AIDIPE, que han sido publicados en <i>RIE</i> .
FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIONES Y TESIS DOCTORALES	Tienen como objetivo la difusión de información de las investigaciones a nivel de tesis doctorales realizadas en los centros de trabajo españoles. Se adopta, para la clasificación de la investigación, el código UNESCO (1979).
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Trabajos de investigaciones que, a juicio del consejo asesor y de redacción, tengan un interés para el desarrollo de la investigación en el campo de la educación.
PONENCIAS A REUNIONES CIENTÍFICAS	Expresan algunas de las áreas de investigación, proyectos y líneas «candentes» de los equipos de investigación, constituyendo una información para la reflexión común.
SYMPOSIA	Aparecen por primera vez en el último número de <i>RIE</i> (Vol. 18, semestre 2º). Se observan dos niveles de información: desde el que constituye un auténtico trabajo de investigación (ponencias) hasta los de tipo meramente informativo.
ESTUDIOS MONOGRÁFICOS	Este tipo de trabajo fue introducido 10 años después de la aparición de <i>RIE</i> , concretamente en el número 19. Son trabajos que tratan de exponer el «estado de la cuestión» sobre un tema de investigación actual, como marco de referencia para aquellos investigadores que deseen trabajar en él.
TRABAJOS (SUGERENCIAS) METODOLÓGICOS	Aparecen por primera vez en el Vol. 5, número 9; describen esquemas de trabajo sobre diseños metodológicos, aplicaciones estadísticas y/o de programas informatizados para ser tenidos en cuenta como posibles soluciones investigativas.
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	Se recopilan las líneas de investigación que se llevan a término en los centros de investigación españoles.
TEMAS PARA EL DEBATE	Sección aparecida en el Vol. 15, número que trata de exponer cuestiones sobre la actividad investigadora en educación que suscitan comentarios y críticas entre la comunidad investigadora.

4. Fichas-Resumen, que informa de los trabajos llevados a cabo en España desde los años 1980.

En la tabla 1, presentamos una relación de cada una de las secciones aparecidas en *RIE*. El orden asignado va en orden decreciente según cantidad de productos analizados, siendo las denominaciones de sus características las mismas que originalmente fueron asignadas por *RIE* en sus ediciones.

3.2. Productividad general

Veamos con detenimiento los aspectos referidos a los productos que más se han publicado en *RIE* y, por ende, la tipología de artículos que más importancia se le ha concedido, para más adelante efectuar un análisis de los aspectos cuantitativos de los mismos, diferenciando entre: *Distribución «corregida»*¹ por exclusión de comunicados a congresos y seminarios, así como los trabajos dedicados a simposios, de tipo meramente informativos, que debieran aparecer en libros de actas, separadamente de la revista, tal como aconsejaba las normas internacionales ISO (ver Delgado López-Cózar,

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DE TIPOS DE INFORMES PUBLICADOS EN RIE
(NO-CORREGIDA Y CORREGIDA)

CLASE DE INFORMES	NO-CORREGIDA			CORREGIDA		
	n	%	%	n	%	%
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	118	18,50	18,50	118	28,64	28,64
PONENCIAS A REUNIONES CIENTÍFICAS	46	7,21	25,71	46	11,17	39,81
COMUNICADOS A CONGRESOS Y SEMINARIOS	156	24,45	50,16	0	0,00	39,81
MONOGRAFÍAS	66	10,34	60,50	52	12,62	52,43
TRABAJOS METODOLÓGICOS	19	2,98	63,48	19	4,61	57,04
FICHAS-RESUMEN TESIS DOCTORALES	152	23,82	87,30	152	36,89	93,93
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	15	2,35	89,66	15	3,64	97,57
TEMAS PARA EL DEBATE	1	0,16	89,81	1	0,24	97,82
SYMPOSIA	56	8,78	98,59	0	0,00	97,82
FICHAS-SINTESIS DE INVESTIGACIONES	9	1,41	100	9	2,18	100
TOTAL	638	100		412	100	

1 Total de artículos publicados, exceptuando los comunicados a congresos y seminarios.

1999) y *Distribución «no-correctada»* o total. Nos referimos a todos los artículos, de cualquier tipo, publicados en *RIE*.

De los datos representados, observamos que el número de artículos propiamente de investigación es inferior (18,50% en datos no-correctados y 28,64% en datos correctados) al de otros apartados, como el de *Fichas-resumen de Tesis* (23,82% y 36,89% respectivamente), abarcando entre ambas secciones más de 2/3 de los documentos publicados. Los comunicados ocupan casi el 25% de los productos, cuando consideramos los datos no-correctados. Las ponencias en reuniones científicas, trabajos sin sección definida, ocupan el 7,21% para datos no correctados y el 11,17% para datos correctados.

Una de las primeras características que advertimos en esta revista se refiere a los números extraordinarios dedicados a reuniones científicas, aspecto no contemplado en las definiciones editoriales de los apartados de ésta.

Tanto en la tabla como en el gráfico, se denotan excesivos tipos de informes congresuales, para una revista que preponderantemente debiera publicar trabajos de investigación; pero, sin embargo, se echa en falta otras secciones propias de una revista científica como: notas aclaratorias, revisión de libros, cartas al director o correcciones. *RIE*, esporádicamente, emite también editoriales por parte del director que no hemos contabilizado por su escaso número (< 10), y porque no apelan a actividad científica alguna, sino académico-profesional.

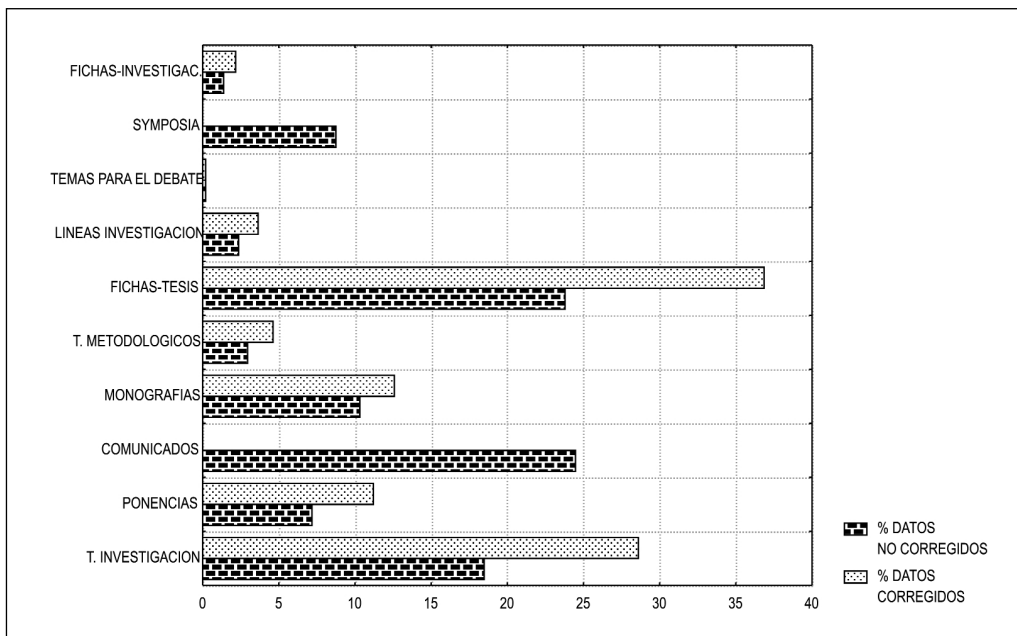


Gráfico 1
Distribución porcentual de tipo de artículos publicados en *RIE*
(Productos no-correctados y correctados por ISO)

3.3. Productividad diacrónica: Ajuste a la curva de crecimiento de Price

En esta línea, y para el caso de la productividad diacrónica, hemos tabulado nuestros datos en una tabla en la que aparecerán las siguientes columnas: volumen / año, total productos (número de trabajos publicados), porcentaje de trabajos / volumen con respecto al total de trabajos a lo largo del tiempo que abarca el estudio y porcentaje acumulado. Posteriormente, hemos elaborado un histograma donde se vea gráficamente cuál ha sido la evolución temporal de la productividad en *RIE*. En nuestro análisis, hemos contabilizado un total de 620 artículos desglosados por años (diacrónicamente).

En la representación diacrónica de dichos datos (Gráfico 2), se denotan «crestas» notables que rompen la uniformidad en la productividad. Esas «crestas» obedecen a que la revista incluye las ponencias y comunicaciones a Seminarios/congresos de *AIDIPE* y otras formas de documentos, transformándose entonces la revista en *libro de actas*.

Dentro de estas primeras aproximaciones en el estudio diacrónico de *RIE*, hemos detectado otro aspecto bastante preocupante cual es la ruptura diacrónica de su productividad científica, ya que el segundo número del año 1988 (Vol. 6, núm. 12) no se editó.

Es evidente que la productividad de *RIE* no se ajusta al modelo de crecimiento exponencial de Price (1986), ya que una revista *es un subsistema de investigación*

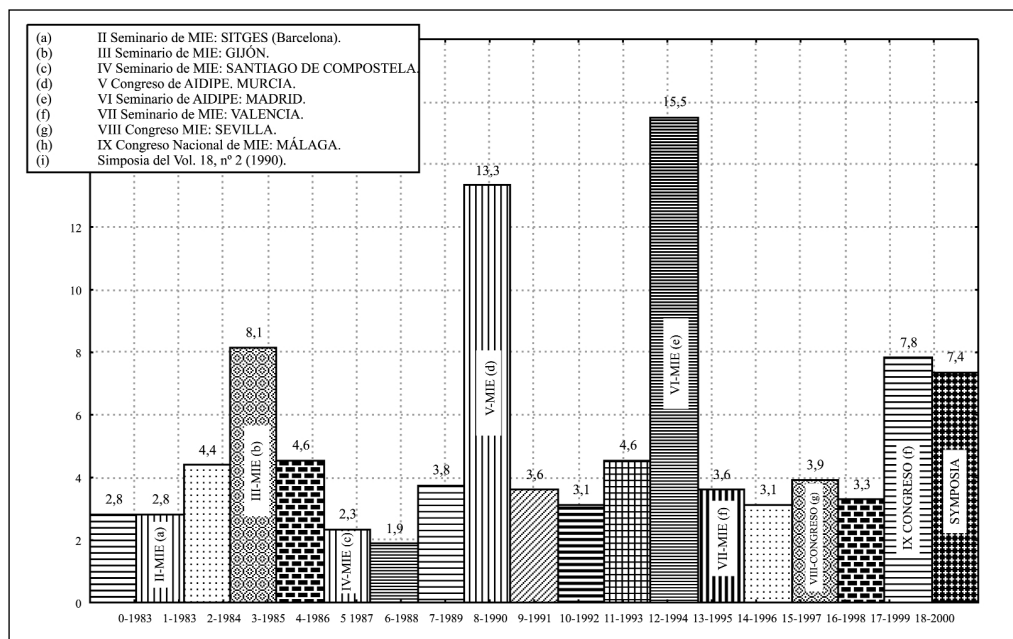
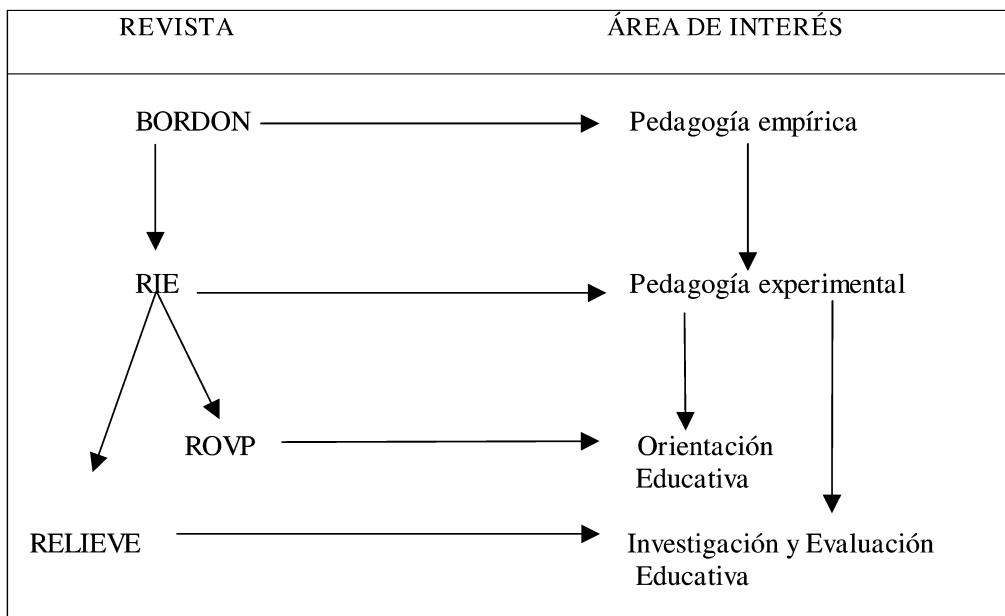


Gráfico 2
Productividad diacrónica de *RIE* (1983-2000)

monótono. Es harto sabido que cuando la producción de una revista aumenta, por fertilidad del campo y/o disciplina que representa, se produce un fenómeno propio del desarrollo de la ciencia: La *gemelización*, detectada por Benjamín (1974), escindiéndose la revista en dos. En este sentido, sería interesante indagar con detenimiento este proceso en cuatro revistas españolas: *BORDÓN*, *Revista de Investigación Educativa* y *Revista de Orientación Vocacional y Profesional (ROVP)* y *RELIEVE*, pues es conjeturable la presencia de este fenómeno en el sentido de:

CUADRO 1
MODELO DE GEMELIZACIÓN POSIBLE DE REVISTAS DEL CAMPO
DE LA EDUCACIÓN



La especialización y diversificación de las disciplinas científicas conlleva la *gemelización* a nuevas revistas que den respuesta a las necesidades de las disciplinas nacientes y/o a los intereses del colegio invisible que las sustenta (Fernández Cano, 1995, pp. 235-243). Aunque este fenómeno de la gemelización de las revistas científicas suele obedecer a dichos movimientos disciplinares, también pueden existir razones de cambio de paradigma, nuevas orientaciones metodológicas, conflictos de intereses profesionales e incluso «razones» espúreas menos confesables.

3.4. Extensión de los productos

El número de páginas que utilizan los investigadores para comunicar sus trabajos es otra de las características que definen a las diversas ciencias y disciplinas.

TABLA 3
EXTENSIÓN DE LOS PRODUCTOS EN RIE (DATOS NO-CORREGIDOS
Y CORREGIDOS)

TOTAL PÁGINAS	NO-CORREGIDOS				CORREGIDOS			
	n	%	%	\bar{X}	n	%	%	\bar{X}
1-10	405	63,48	63,48	10,44	192	46,60	46,60	12,76
11-30	212	33,23	96,71		199	48,30	94,90	
31-50	17	2,66	99,37		17	4,13	99,03	
MAS DE 50	4	0,63	100		4	0,97	100,00	
TOTALES	638	100			412	100		

Por término medio, los productos típicos de *RIE* tienen una extensión de 10 páginas, si se trata de datos no corregidos, o de casi 13 páginas/artículo, si son datos corregidos. Estas superficies de papel son bastante similares a las que se ofrecen en revistas internacionales. Así, López-Cózar y Fernández Cano (2002) calcularon valores de $15,6 \pm 7,7$ para series de ciencias sociales, y $15,7 \pm 9,6$ para revistas de humanidades indizadas en las bases del *Institute for Scientific Information* de Filadelfia.

3.5. Relación de productividad de autores: Verificación de la Ley de Lotka

Trataremos de verificar una de las leyes o patrón científico más denotados en ciencia: la Ley de Lotka (1926), utilizando datos de productividad corregida según ISO-UNE (1956, 1976).

A tal fin, hemos confeccionado la tabla siguiente, donde se relaciona el número de productos y el sumatorio total de autores, así como del número de artículos publicados por los mismos en *RIE*.

Estos datos tabulares admiten una representación gráfica mediante diagramas lineales bastantes ilustrativa:

Para analizar el ajuste de los valores observados y de los teóricos predichos en la ley de Lotka, hemos seguido básicamente el método propuesto por Nicholls (1988): usar la probabilidad máxima de estimación del parámetro, el coeficiente de correlación ordinal de Spearman y la prueba de Kolmogorov-Smirnov para denotar la bondad del ajuste. Para ello, hemos utilizado específicamente el programa informático elaborado por Rousseau y Rousseau (2000).

La posterior verificación numérica utilizando una χ^2 de independencia ($\chi^2 = 22,75$, $p = 0,01$), calculada por tal programa, manifiesta una alta, y muy significativa dependencia, entre ambas distribuciones (empírica / observada y la teórica / calculada según la Ley de Lotka). Es evidente, que la producción de la revista *RIE* se ajusta a una de las leyes cientimétricas básicas cual es Lotka. El segundo supuesto de esta ley se cumple holgadamente con un 72,31% de los autores ocasionales que hacen una sola contribución.

Esta ley fundamental de la cientimetría se suele verificar sobre todo cuando la distribución muestral de contribuciones disponibles (artículos de una revista en nuestro

TABLA 4
PRODUCTIVIDAD DE AUTORES OBSERVADA EN RIE Y TEÓRICA
SEGÚN LOTKA (DATOS CORREGIDOS)

Nº PRODUCTOS EMPÍRICOS ²	Nº AUTORES OBSERVADOS	PORCENTAJE ³	Nº PRODUCTOS TEÓRICOS ⁴
1	278	72,21	278,00
2	57	14,81	69,50
3	21	5,45	30,89
4	9	2,34	17,38
5	6	1,56	11,12
6	5	1,30	7,72
7	6	1,56	5,67
8	1	0,26	4,34
9	0	0,00	3,43
10	0	0,00	2,78
11	1	0,26	2,30
12	1	0,26	1,93
TOTALES	385	100	

caso) es alta. En concreto, Fernández Cano (1995, pp. 52) estima que la disconfirmación de la ley de Lotka es achacable en gran medida al reducido tamaño de las distribuciones ($N < 200$). Este no es nuestro caso, donde $N = 394$.

3.6. Productividad personal: Autores

En este apartado, se trata de hacer una relación en la que figuren los nombres de los autores más productivos. En dicha relación, las columnas serán las siguientes: nombre del autor, institución a la que pertenece, número de firmas; después iremos rellenando los datos comenzando por el autor más productivo y continuando en orden decreciente de productividad.

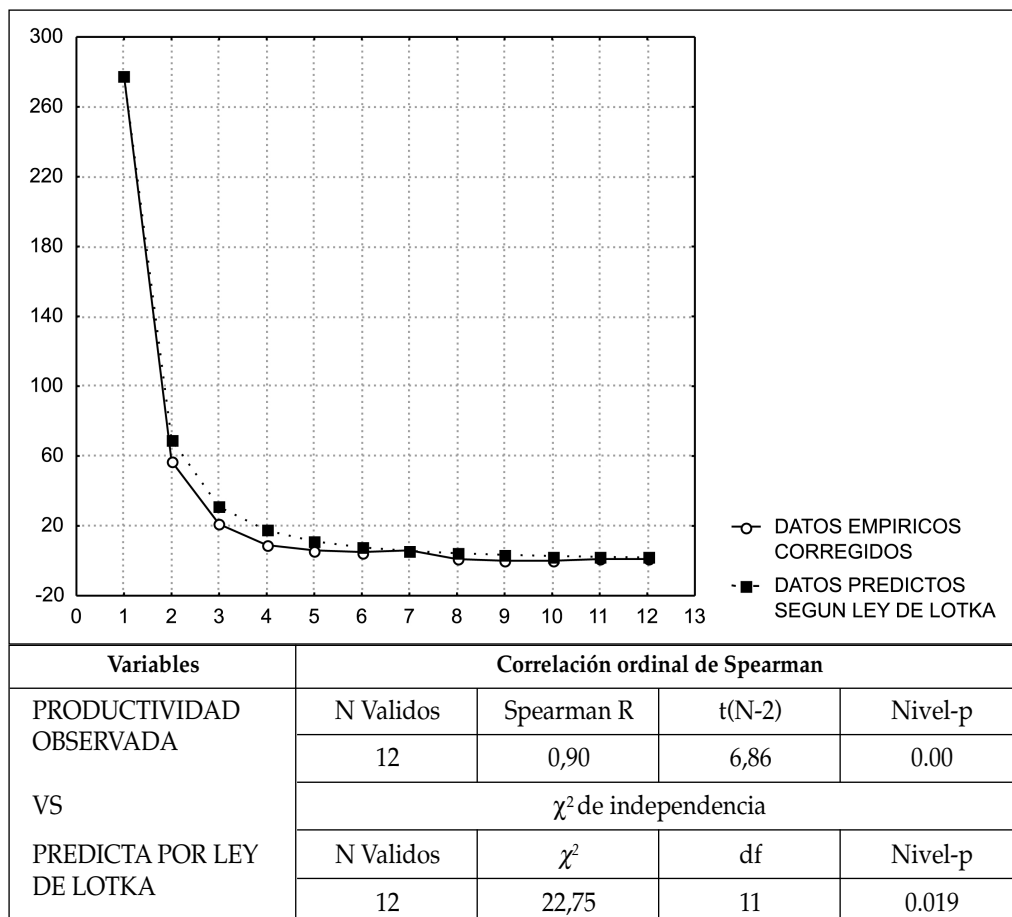
Teniendo en cuenta estas dos propuestas de análisis de productividad, y tomando en consideración lo contemplado en las normas de la *ISO*, y a fin de que el concepto de productividad por autores sea lo más inequívoco posible, entendemos por autores-firma quienes publican trabajos sustantivos —no quienes colaboran con recensiones, crónicas, comunicados, etc.— y los firman en solitario y/o en colaboración.

2 Número de firmas.

3 $N = 385$

4 Estimados según la Ley de Lotka.

GRÁFICO 3
 DIAGRAMAS LINEALES DE PRODUCTIVIDAD DE AUTORES OBSERVADA EN RIE
 Y TEÓRICA SEGÚN LOTKA (DATOS CORREGIDOS)



El esquema de presentación de los resultados, cuando hablamos de productividad personal e institucional, lo realizaremos, en primer lugar, con los referidos a *datos no corregidos*, y posteriormente con los *datos corregidos*.

La importancia del análisis cuantitativo de la productividad personal corregida en *RIE* radica en que el número de aportes de los diferentes autores pertenecientes a la sociedad *AIDIPE* y/o al área de *MIDE*, en cuanto a sus publicaciones, en su órgano de expresión propio y, en consecuencia, la identificación de los autores que tienen especial incidencia (impacto) en el área.

Tras realizar el listado de autores y el recuento de los artículos publicados en *RIE*, la siguiente tabla representa la productividad ordinalizada correspondiente a los datos obtenidos, tomando la distribución de datos no-corregidos.

En los resultados obtenidos, para datos no-corregidos, correspondientes a los trabajos publicados en *RIE* desde 1983 al 2000, observamos la presencia diez grandes productores, según la clasificación de Price (1986). Recordemos: Grandes productores (10 o más productos); medianos productores (entre 2 y 9) y productores ocasionales o de tránsito (1 solo producto). Además, el índice de transitoriedad oscila entre el: 57% para datos no-corregidos y 66% para datos corregidos.

Estos valores son relativamente altos, propios de las ciencias sociales y de sistemas de investigación jóvenes, según categorización de Glänzel y Schubert (1983). Estos diez grandes productores son:

TABLA 5
RELACIÓN DE LOS 10 PRIMEROS AUTORES MÁS PRODUCTIVOS
DE RIE (DATOS NO-CORREGIDOS)

Nº	Nombre y apellidos	Institución	Nº firmas
1	JESÚS MODESTO SUÁREZ RODRÍGUEZ	U. VALENCIA	24
2	JESUS MIGUEL JORNET MELIÁ	U. VALENCIA	20
3	GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ	U. SEVILLA	15
4	EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ	U. SEVILLA	13
5	FLOR-ÁNGELES CABRERA RODRÍGUEZ	U. BARCELONA	13
6	JULIA VICTORIA ESPÍN	U. BARCELONA	13
7	LEONOR BUENDÍA EISMAN	U. GRANADA	13
8	MARGARITA BARTOLOMÉ PINA	U. BARCELONA	13
9	ARTURO DE LA ORDEN HOZ	U. COMPLUTENSE	13
10	MARÍA ÁNGELES MARÍN GRACIA	U. BARCELONA	12

Sin embargo, se producen notables variaciones en el orden de la productividad personal de los autores cuando los productos se corrigen según ajuste a normas ISO:

TABLA 6
RELACIÓN DE LOS 10 AUTORES MÁS PRODUCTIVOS EN RIE
SEGÚN NORMAS ISO-UNE (DATOS CORREGIDOS)

Nº	Nombre y apellidos	Institución	Nº firmas
1	MARGARITA BARTOLOMÉ PINA	U. BARCELONA	12
2	ARTURO DE LA ORDEN HOZ	U. COMPLUTENSE	11
3	FLOR ÁNGELES CABRERA RODRÍGUEZ	U. BARCELONA	8
4	EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ	U. SEVILLA	7
5	JULIA VICTORIA ESPÍN	U. BARCELONA	7
6	LEONOR BUENDÍA EISMAN	U. GRANADA	7
7	MARIO DE MIGUEL DÍAZ	U. OVIEDO	7
8	MARÍA ÁNGELES MARÍN GRACIA	U. BARCELONA	7
9	JOAN MATEO ÁNDRES	U. BARCELONA	7
10	FRANCISCO JAVIER TEJEDOR TEJEDOR	U. SALAMANCA	6
11	JAVIER GIL FLORES	U. SEVILLA	6
12	SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR	U. BARCELONA	6
13	RAFAEL BISQUERRA ALZINA	U. BARCELONA	6

En base a los resultados de esta tabla para datos corregidos, observamos la presencia de dos grandes productores, según la clasificación de Price (1986), en grandes productores (10 o más productos). El resto son medianos productores (entre 2 y 9), y productores ocasionales o de tránsito (1 solo producto). Estos dos grandes productores son:

TABLA 7
GRANDES PRODUCTORES EN RIE SEGÚN PRICE (1986)

Nº	Nombre y apellidos	Institución	Nº firmas
1	Dña. MARGARITA BARTOLOMÉ PINA	U. BARCELONA	12
2	D. ARTURO DE LA ORDEN HOZ	U. COMPLUTENSE	11

Para datos corregidos, el cambio en el *ranking* que se observa en los grandes autores es bastante notable, ya que autores que no aparecían cuando los datos eran no-corrregidos, de este modo, no sólo aparecen sino que ocupan los primeros lugares.

3.7. Productividad institucional: Ajuste al modelo de Bradford

El análisis de productividad también se refiere a las instituciones y/o organizaciones. En este aspecto, vamos a obtener una serie de indicadores que nos facilitarán conocer la productividad en *RIE* de las instituciones universitarias a las que pertenecen los autores que en ella publican. De entre estos indicadores, podemos obtener los siguientes:

1. Por números de trabajos. Dentro de la recogida de datos para el análisis bibliométrico, se recopilaron una serie de datos, como el de las instituciones y/o organizaciones, lo cual nos ofrece la posibilidad de realizar análisis de productividad en el ámbito institucional. Después de hacer el cómputo de todas las instituciones, se elabora una tabla de distribución de las instituciones por firmas aportadas, pero ahora en la primera columna aparecerán trabajos/institución, y en la segunda el número de instituciones con *n* trabajos (o firmas). El resto son los porcentajes de instituciones y de trabajos.
2. Distribución de instituciones por zonas de productividad (áreas de Bradford). Operaremos dividiendo las instituciones por áreas de productividad, y realizando un gráfico específico por áreas, donde ahora aparecen las instituciones.
3. Instituciones más productivas. Se elabora la relación de las instituciones más productivas (núcleo), seguida del número de productos aportados.

Al respecto, y dado que las instituciones tienen un número distinto de miembros, vamos a distinguir dos tipos de distribuciones de productividad:

- *Productividad institucional directa*. Conteo simple, independiente del número de autores de una institución/universidad, y
- *Productividad institucional ajustada*. Conteo ajustado según el número de miembros-profesores que esa institución tiene en el área de conocimiento MIDE.

La combinación de estas distinciones nos proporciona, de este modo, cuatro distribuciones bien diferenciadas de productividad, según detallamos en la siguiente tabla:

TABLA 8
DISTRIBUCIONES DE PRODUCTIVIDAD INSTITUCIONAL

Tipo de ajuste	Corregida ISO-UNE	Directa o no corregida ISO-UNE
Ajustada según número de profesores	A	B
No-ajustada según el número de profesores	C	D

- A. Productividad institucional ajustada, según número de miembros que esa institución tiene en el área de *MIDE*, y corregida (según normas ISO).
- B. Productividad institucional ajustada, según número de profesores que esa institución tiene en *MIDE*, y no-corregida por ISO.
- C. Productividad institucional no-ajustada, según número de profesores, y corregida por ISO.
- D. Productividad institucional, no-ajustada según número de profesores, y no corregida por ISO.

Por ser las más relevantes, en este informe presentaremos sólo los resultados obtenidos en las distribuciones A y C.

El método para hallar la productividad institucional ajustada, lo hemos efectuado elaborando un nuevo modelo de tabla en la que aparecen las siguientes columnas: universidad/institución, productos directos, número de profesores de esa universidad, y productividad ajustada según número de profesores. Posteriormente, y siguiendo el esquema de presentación que estamos empleando en nuestros análisis, mostraremos un diagrama para ver de una forma gráfica las diversas distribuciones de la productividad institucional.

A. Productividad institucional ajustada según número de profesores, y corregida según normas ISO

El conteo de trabajos se realiza con criterio directo; es decir, se asigna a todos y cada una de las universidades, que aparecen en el trabajo, una frecuencia para cada miembro que firme un producto en *RIE*.

La tabla siguiente reproduce las instituciones (generalmente universidades) cuyos miembros han sido autores de algún artículo incluido en *RIE*. Tomando en consideración las columnas «productos» y «número de profesores», que son el objeto de análisis de esta primera tabla, observamos que el orden de productividad institucional se modifica en razón del número de profesores numerarios que existían, al día de la fecha en dichos centros, según la última relación obtenida del Consejo de Universidades.

Observando la tabla anterior, se denota una gran productora (Universidad de Barcelona) con 98 productos, seguida por un grupo de nueve universidades medianas productoras (más de 10 productos) y otro de once universidades pequeñas productoras (entre 1 y 10 productos). Finalmente, hay un grupo de 19 instituciones (universidades y organismos) que publican trabajos de investigación en *RIE* de forma ocasional.

TABLA 9
 PRODUCTIVIDAD INSTITUCIONAL AJUSTADA
 SEGÚN NÚMERO DE PROFESORES Y CORREGIDA POR ISO-UNE (A)

Universidad	Total productos (C)	Núm. profesores	Productos / profesores (Datos ajustados) (A)
BARCELONA-CENTRAL ⁵	98	34	2,88
UNED	45	18	2,50
COMPLUTENSE	41	22	1,86
VALENCIA	35	14	2,50
GRANADA	34	8	4,25
SEVILLA	28	8	3,50
OVIEDO	20	8	2,50
MURCIA	19	10	1,90
PAÍS VASCO	18	20	0,90
SANTIAGO	13	7	1,86
LA LAGUNA	7	4	1,75
SALAMANCA	7	4	1,75
MÁLAGA	6	4	1,50
GERONA	7	3	2,33
ZARAGOZA	6	1	6,00
JAÉN	5	3	1,67
ALICANTE	5	1	5,00
NAVARRA	3	N/C	-
LERIDA	3	2	1,50
LA CORUÑA	3	7	0,43
ALMERÍA	2	1	2,00
CÁDIZ	2	2	1,00
OTRAS ⁶	19	1	-
TOTAL	426		

5 La sección de educación de la universidad central de Barcelona constituye un ejemplo palmario de gran productor según se constata aquí, y en el estudio ideosincrático de Bartolomé y Sancho (1997).

6 Con un solo producto, restan otras 19 instituciones.

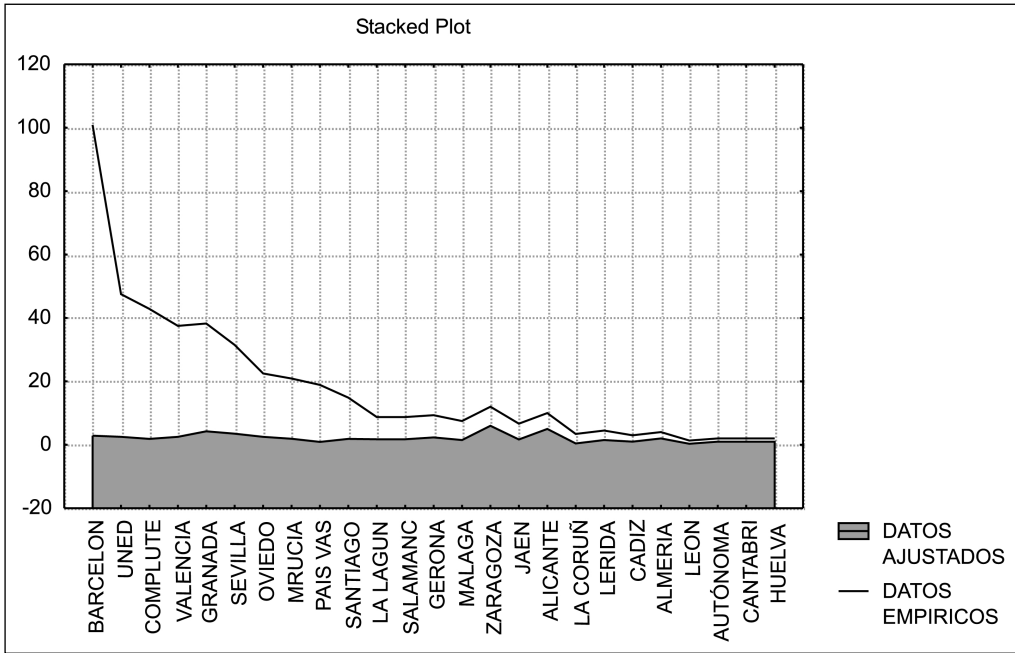


Gráfico 4

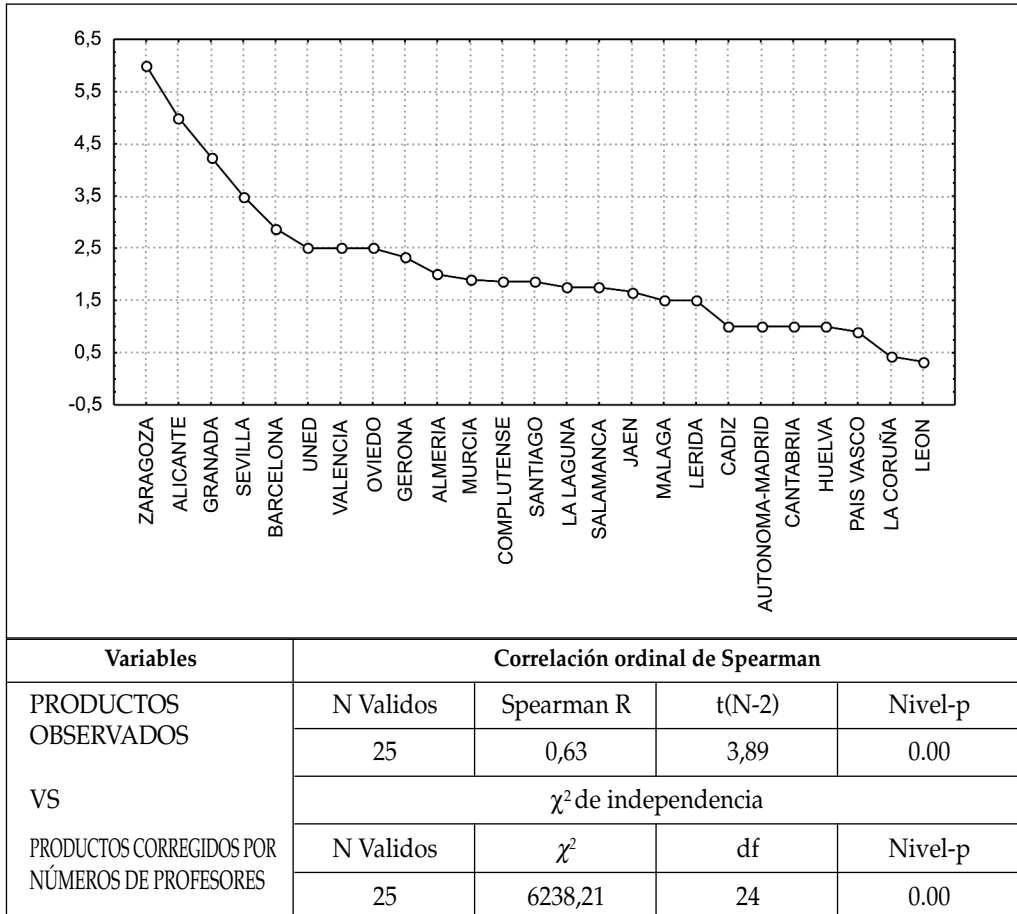
Distribución de la productividad institucional directa, ajustada según número de profesores y corregida por ISO

El gráfico siguiente parece indicarnos que bajo la «*productividad institucional*» (total productos), existen otros aspectos menos aparentes, según denotamos en los datos directamente ajustados (productos/profesores).

Con objeto de comprobar este aspecto, hemos reordenado la productividad sobre la base de la *ratio* obtenida productos / profesores.

De este modo, nos resulta un nuevo *ranking* de instituciones productoras, teniendo en cuenta el mencionado ajuste por número de profesores y la corrección por las normas ISO, tal como se detalla en la gráfica siguiente:

GRÁFICO 5
DISTRIBUCIÓN DE LA PRODUCTIVIDAD INSTITUCIONAL AJUSTADA
SEGÚN NÚMERO DE PROFESORES Y CORREGIDA POR ISO



Es evidente una correlación ordinal entre productividad y número de profesores ($r = 0.63$, $p = 0.00$). Esto es, que la mayor productividad de las universidades está directamente relacionada con el número de profesores que pertenecen a las mismas. La consistencia de dicha correlación fue sometida a un estadístico de independencia más robusto, cual es χ^2 , obteniéndose: $\chi^2 = 6238,21$; ($p < 0.00$).

La distribución de productividad ajustada al número de profesores parece denotar que los centros más productivos son universidades de tamaño medio (Zaragoza, Sevilla y Granada), aunque este ranking es cuestionable pues Zaragoza y Alicante, las dos más productivas, solo cuentan con un miembro. En el caso de Zaragoza, la figura señera del profesor D. Tomás Escudero llena todo un ciclo de notables realizaciones en *RIE*.

B. Verificación de la ley de Bradford

Bradford (1948) desarrolló dos enfoques teóricos, que constituyen la llamada Ley de Bradford, con los que dio a conocer una forma longitudinal acumulativa de distribución de los documentos por disciplinas en las revistas. Igualmente introdujo la idea de una serie geométrica que representa el número creciente de revistas en el núcleo y zonas subsiguientes de un área temática, donde el núcleo y las zonas contienen respec-

TABLA 10
CONFIGURACIÓN DE ZONAS DE BRADFORD PARA LA PRODUCTIVIDAD
EN RIE (1983-2000) Y CORREGIDA POR ISO

ZONA	N.º ARTÍCULOS	N.º INSTITUCIONES
1	98	1
2	86	2
3	97	3
4	103	9
5	41	26
Totales	425	41

Núcleo de Bradford: Universidad de Barcelona

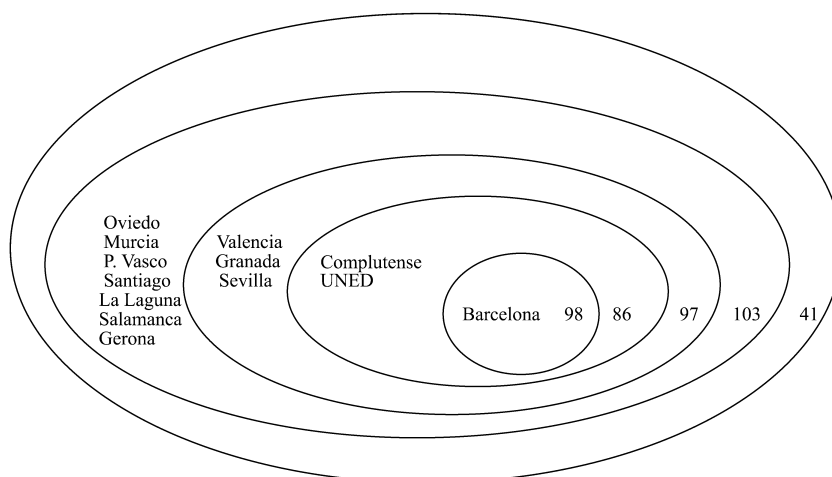


Figura 1
Modelo Bradford de productividad institucional
(datos corregidos por ISO)

tivamente igual número de documentos en orden decreciente por revista. En nuestro caso, hemos aplicado los principios de esta ley a la productividad institucional.

Es evidente que este modelo no se ajusta rigurosamente a la ley de Bradford ya que no sigue un patrón de progresión geométrica $1: n: n^2: n^3$. La secuencia teórica de Bradford, para zona de similar productividad, sería $1; 2; 4; 8; 16, \dots$ y aquí la secuencia es; $1; 2; 3; 7, \dots$. El ajuste a Bradford parece evidente en sentido ordinal, aunque no sigue la secuencia multiplicativa.

3.8. Multiautoría

La multiautoría o autoría múltiple es uno de los signos de la profesionalización de cualquier campo de investigación. De ahí el interés del análisis de esta variable en este trabajo.

Se dice que un documento se ha elaborado en colaboración cuando dos o más autores participaron en su creación. Los autores de esos documentos pueden llamarse coautores, pero algunos analistas prefieren reservar esa palabra para documentos en los que aquellos colaboraron «paritariamente» (Spinak, 1996).

Como hemos visto anteriormente, para estimar la producción bibliográfica de una persona debe considerarse que los documentos de autoría múltiple podrían contabilizarse diferente de aquellos en los que es único autor. Además, podría distinguirse entre aquellos documentos de autoría múltiple si el autor investigado fue autor primario o secundario.

Todas estas consideraciones, o forma de valorar la colaboración, dan lugar a varias formas distintas de contar la producción bibliográfica, aunque básicamente se suelen distinguir dos formas de conteo:

- Cuenta completa: todos los autores tienen el mismo peso; aquí 1.
- Cuenta diferencial: los autores tienen distinto peso según orden de firma.

En este estudio, a la productividad de todos los autores se les da el mismo peso (cuenta completa) independientemente del orden de firma en el artículo. La definición del *Índice de Colaboración* se dará a continuación, no así el método la obtención de alguno de ellos. Para el análisis de la multiautoría, hemos elaborado una tabla con las siguientes columnas: orden de colaboración, n° de autores con n firmas, porcentaje de la columna anterior y porcentaje acumulado.

Sobre la base de los datos obtenidos consideramos que proporcionalmente los autores de *RIE* publican más en solitario (66,03%) en los números ordinarios o normales que en los números dedicados a reuniones científicas (57,37), casi diez puntos de diferencia.

Es evidente que la multiautoría, autoría múltiple o producción cooperativa (todos estos términos son intercambiables) nos expresa que el productor prototípico en *RIE* es individual, lejos de los deseables grupos de investigación que suelen avalar un informe publicado en cualquier revista de «ciencias duras», e incluso en «ciencias blandas» vistas desde el paradigma crítico.

TABLA 11
DISTRIBUCIÓN DE LA MULTIAUTORÍA ACUMULADA EN RIE
(DATOS NO-CORREGIDOS Y CORREGIDOS POR ISO)

ORDEN DE COLABORACIÓN	DATOS NO-CORREGIDOS		DATOS CORREGIDOS	
	NÚMERO DE AUTORES	%	NÚMERO DE AUTORES	%
AUTOR 1º	638	57,37	412	66,03
AUTOR 2º	214	19,24	97	15,54
AUTOR 3º	119	10,70	53	8,49
AUTOR 4º	74	6,65	26	4,17
AUTOR 5º	28	2,52	13	2,08
AUTOR 6º	13	1,17	6	0,96
AUTOR 7º	8	0,72	4	0,64
AUTOR 8º	7	0,63	4	0,64
AUTOR 9º	5	0,45	4	0,64
AUTOR 10º	2	0,18	2	0,32
AUTOR 11º	2	0,18	1	0,16
AUTOR 12º	1	0,09	1	0,16
AUTOR 13º	1	0,09	1	0,16
TOTAL	1112	100	624	100

Otro aspecto a resaltar es que estamos trabajando con artículos en los que están incluidos los comunicados a reuniones científicas, siempre más orientados a la cooperación entre los investigadores, por cuanto intentan dar a conocer sus líneas de investigación. Obsérvese que en nuestro caso tenemos 638 artículos en los que figuran un total de 1.112 firmas.

3.9. Índice de colaboración

Otro indicador muy utilizado para referirse al grado de co-autoría entre colegas es el *índice de colaboración*, pues es más cómodo de utilizar puesto que se trata de una única cifra que indica qué número de firmas por término medio ha intervenido en los artículos o trabajos, para ello se determina la razón nº firmas/nº artículos. En nuestro caso, tenemos:

TABLA 12
 ÍNDICES DE COLABORACIÓN DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN RIE

Índice de colaboración (productividad no corregida)	$IC = \frac{1.112}{638} = 1,74$
Índice de colaboración (productividad corregida)	$IC = \frac{624}{412} = 1,51$

Este valor promedio, de menos de 2 autores que escriben un artículo, es casi una constante en Ciencias de la Educación. Así, Fernández Cano y Bueno (1998, 1999, 2002) constatan que los valores de autoría múltiple son similares a éste aquí obtenido. Mientras la ciencia contemporánea muestra una tendencia hacia la publicación con múltiples autores como consecuencia natural de la colaboración, la investigación educativa no se ha posicionado aún sobre una base colaboradora como un trabajo en equipo.

3.10. Análisis temático o de materias

En este apartado tratamos de estudiar los temas o tópicos de investigación que más han interesado a los autores que componen la población de nuestro estudio.

El mayor problema que nos hemos encontrado aquí ha sido la categorización o establecimiento de las materias sobre las que versan los artículos o trabajos objeto de nuestro análisis. Dicha dificultad se ha tratado de resolver mediante el siguiente método:

1. A cada uno de los trabajos se les ha asignado tres descriptores por parte de cada uno de los recolectores al rellenar la ficha cientimétrica, bien los disponibles del artículo como palabras-claves o inferidos sobre la base del título de éste.
2. Posteriormente, se ha realizado un conteo de estos datos. Los tres descriptores más frecuentes se consideraban los básicos para el análisis final.
3. Los términos se agrupaban en categorías (temas o materias) que los engloban mediante un análisis de contenido. O sea, agrupamos todos los tópicos específicos en temáticas más generales.

La tabla de análisis temático que presentamos a continuación, para datos no-correctados, recoge las materias o temas de investigación más importantes en los artículos publicados en *RIE*, independientemente del tipo de artículo en el que se presentaba.

Observamos que *evaluación* es la temática más considerada por los artículos de *RIE* (23%); por ello, entendemos, se ha producido una gemelización de *RIE* en *RELIEVE* (*Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*).

4. CONCLUSIONES

La primera gran conclusión es reconocer que la productividad en *RIE* es susceptible de análisis cientimétrico, aunque una de la leyes básicas (ley de crecimiento logístico de

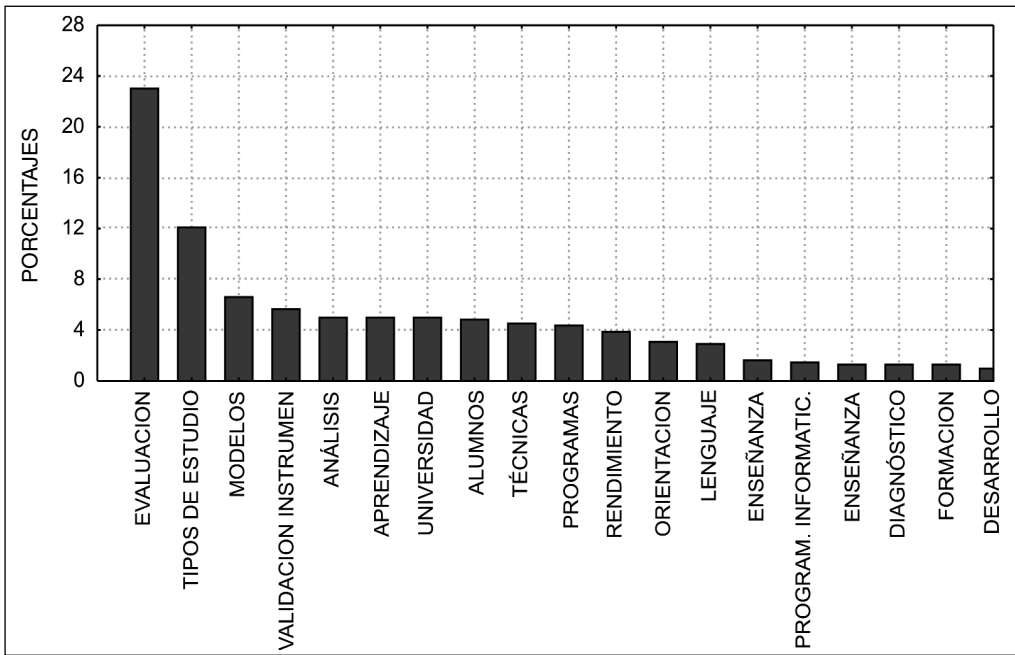


Gráfico 6

Resumen de materias en artículos de RIE

Price (1954, 1986) no se verifique. Una revista científica suele ser un sistema monótono, la abundancia de productos que llaman a ella suele conllevar la gemelización o creación de revistas afines con un mayor grado de especificidad.

La tipología de productividad de autores se ajusta a patrones centimétricos comúnmente aceptados: se visualizan grandes productores (2); medianos productores y productores ocasionales.

Los dos grandes productores en RIE son la doctora Dña. Margarita Bartolomé Pina, de la Universidad Central de Barcelona, y el doctor D. Arturo de la Orden Hoz, de la Universidad Complutense de Madrid.

Una ley básica de la centimetría, cual es la ley de Lotka, se verifica para todas las distribuciones de producto observados. Por ello puede inferirse que *RIE* se configura como un subsistema de investigación autónomo, ajustado a esta ley de Lotka.

La productividad institucional admite diversas medidas según se corrija por ajuste a normas ISO-UNE y/o se ajuste al número de miembros de una institución. En todo caso, la productividad institucional en *RIE* correlaciona con el tamaño (número de miembros) de la institución.

La productividad institucional en *RIE* es laxamente ajustable al modelo de concentración de Bradford, en el que la Universidad-Central de Barcelona será la institución nuclear.

En el ámbito temático, la evaluación, en sus distintas manifestaciones, es el contenido más indagado en *RIE*. El 23% de los artículos de *RIE* tienen alguna relación con la evaluación. Es justificable, entonces, que *RIE* se haya gemelizado en *RELIEVE* (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa).

5. RECOMENDACIONES

RIE debiera publicar mayoritariamente trabajos de investigación, otros tipos de artículos debieran quedar minimizados. Informes de comunicación, ponencias y simposios no debieran aparecer en números regulares de *RIE* y sí en ACTAS aparte, como un libro con su correspondiente ISBN.

Debiera estudiarse, como apertura posible de este estudio, el proceso de gemelización de revistas científicas del campo de la educación, en concreto el «parto» de Revista de Orientación Educativa y Vocacional (ROEV) y de RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa).

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Española de Normalización y Certificación (AENOR) (1986, 1995). Revistas. Línea de referencias en la primera plana de cubierta (membrete bibliográfico) [Acceso en WEB: <http://www.aenor.es>]
- Bartolomé, M. y Sancho, J. M. (1997). La investigación educativa en la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. *Revista de Educación*, 314, 269-283.
- Benjamin, C.G. (1974). Soaring prices and sinking sales of science monographs. *Science*, 183, 282-284.
- Bradford, S.C. (1948). *Documentation*. Londres: Crosby Lockwood. Reimpresión en (1950), Washington, D.C.: Public Affair Press.
- Bueno Sánchez, Ángel (2002). *Evaluación de revistas científicas del campo de la educación: El caso de la Revista de Investigación Educativa RIE (1983-2000)*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Delgado López-Cózar, E. (1999). ISO standards for the presentation of scientific periodical. Little known and little used by Spanish biomedical journals. *Journal of Documentation*, 55 (3), 288-309. Documento completo en español: [Acceso en WEB: <http://www.msc.es/salud/epidemiología/resp/199706/revistas.htm>.]
- Delgado López-Cózar, E. y Fernández Cano, A. (2002). El estudio de casos en las bases de datos del Science Citation Index, Social Science Citation Index y Arts and Humanities Citation Index (1992-2000). *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 675 (CLXXI), 609-629.
- Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Cano, A. y Bueno Sánchez, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista Española de Documentación Científica*, 21 (3), 269-285.

- Fernández Cano, A. y Bueno Sánchez, A. (1999). Synthesizing scientometrics patterns in Spanish educational research. *Scientometrics*, 46 (2), 349-367.
- Fernández Cano, A. y Bueno Sánchez, A. (2002). Multivariate evaluation of Spanish educational research journals. *Scientometrics*, 55 (1), 87-102.
- Glänzel, W. y Schubert, A. (1985). Price distribution: An exact formulation of Price's «square root law». *Scientometrics*, 7 (3-6), 211-219.
- Internacional Organization for Standardization (1947, 1976, 1999). *Abstracts for publications and documentation* [Acceso en red: <http://www.iso.ch>].
- Lotka, A. F. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Science*, 16, 317-323.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) (2001). *Listado para el sorteo de Comisiones*, pp. 1803-1813. Consejo de Universidades. Secretaria General: Madrid.
- Nicholls, P. T. (1988). Price's square root law: Empirical validity of Lotka's law. *Information Processing and Management*, 24, 467-477.
- Price, D.J de Solla (1956). The exponential curve of science. *Discovery*, 17, 240-43.
- Price, D.J. de Solla (1986). *Little Science, Big Science... and beyond* (Edición aumentada). Nueva York: Columbia University Press.
- Rousseau, B. y Rousseau R. (2000). Lotka: A program to fit a power law distribution to observed frequency data. *Cybermetrics*, 4, 1, # 4.
- Spinak, E. (1996). *Diccionario enciclopédico de bibliometría, ciencia métrica e informetría*. Caracas: UNESCO.
- UNESCO (1979). An introduction to policy analysis in Science and Technology. *Science Policy Studies and Documents*, 46, 34.

Autor: David Molero López-Barajas
Dpto.: Pedagogía
Dirección: Campus Las Lagunillas, Edificio D-2, 23071-Jaén.
Centro: Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Descriptores

Evaluación de la calidad en educación, Evaluación institucional, Docencia universitaria, Opinión del alumnado sobre la docencia

Bibliografía Fundamental

Abalde, E., Salvador de, X., González, R. y Muñoz, J. M. (1995). Análisis de la docencia universitaria por los alumnos de la universidad de La Coruña (1993-94). En AIDIPE, *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 289-292). Valencia: AIDIPE.

Aleamoni, L.M. (1981). Student Ratings of Instruction. En J. Millman (Eds.), *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

Álvarez, V., García, E. y Gil, J. (1999b). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.

Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria (solución LISREL). *Bordón*, 46(4), 389-405.

Centra, J.A. (1974). The relationship between student and alumni rating of teacher. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 321-326.

Escudero, T. (2000a). Evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: otra perspectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 405-416.

García Ramos, J.M. (1999). Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (214), 417-444.

González, J., Jornet, J.M., Suarez, J.M. y Pérez, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 51(1), 95-113.

Marsh, H.W. (1984). Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.

Marsh, H.W. (1987). Student's evaluation of university teaching: research findings. Methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-288.

Tejedor, F.J. (2000). Evaluación de la docencia del profesorado. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto (Coords.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales* (pp. 93-124). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182

Tejedor, F.J., Jato, E. y Mínguez, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago. *Studia Paedagogica*, 20, 73-134.

Problema investigación

Plantear la evaluación de la actividad docente universitaria significa adentrarse en un contexto tremendamente complejo y arduo que requiere ser afrontado desde diversas perspectivas. En ocasiones utilizamos evaluación de la enseñanza o docencia como sinónimos. Esta identificación entre los dos conceptos puede tener justificación en niveles educativos diferentes al universitario, donde la actividad docente cubre la mayor parte la actividad profesional, pero no en el ámbito universitario.

El problema de investigación que nos planteamos en nuestra investigación aborda varias cuestiones:

- La primera de ellas es determinar si es posible construir un cuestionario válido y fiable, que nos permita evaluar la docencia universitaria a partir de los ya existentes y que esté adaptado a nuestro contexto. La confección de este cuestionario, construido *ad hoc*, nos permitirá realizar un análisis de la opinión del alumnado sobre el desarrollo de la labor de los docentes universitarios.
- La segunda cuestión que nos planteamos en nuestra investigación, es determinar las principales dimensiones y variables que tienen que ser consideradas para valorar la docencia universitaria en nuestro contexto, con el fin de determinar cuáles son las que predicen en mayor medida la valoración global de la docencia universitaria.

CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

CAT⁽³⁾ AÑO⁽²⁾ CLASIFICACIÓN⁽³⁾

D 2 0 0 3 5 8 9 9 9 9

N.º CITAS⁽³⁾ N.º PÁGINAS

0 4 9 8 0 6 1 5

Muestra y método de muestreo

Dado que el proceso de aplicación del cuestionario se llevaría a cabo en las aulas en las que se imparten las clases, todos los matriculados en las diversas materias de las diferentes titulaciones de la Universidad de Jaén podían ser componentes de la muestra, de manera que cada estudiante podía contestar a tantas encuestas como asignaturas en las que estuviera matriculado. Por tanto, la muestra invitada, a priori, coincidiría con la población de estudiantes. Las especiales características de este estudio hacen que la muestra seleccionada no pueda cumplir con los criterios probabilísticos de selección muestral.

La muestra del estudio responde a un muestreo incidental, la muestra aceptante está compuesta por las encuestas contestadas por los estudiantes de la Universidad de Jaén que asisten con normalidad a las clases de las asignaturas de las que están matriculados. La muestra aceptante quedó constituida por las 22820 encuestas contestadas por el alumnado.

Metodología del trabajo

La metodología que hemos empleado es de tipo descriptivo, utilizando dentro de los diferentes estudios descriptivos los de tipo encuesta. Hemos usado como técnica de recogida de datos un cuestionario, construido *ad hoc*, al que hemos denominado *Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria* (CEDU).

El cuestionario ha sido construido por la imposibilidad de encontrar una vía que evaluara el conjunto específico de variables que nos proponemos y que estuviera adaptado a nuestro contexto. En la elaboración del cuestionario se ha procurado asegurar las características técnicas del mismo, validez (contenido, didáctica o aparente y de constructo o de elaboración) y fiabilidad.

Una vez construido el cuestionario se aplicó en las aulas en las que se imparte la docencia de nuestra Universidad con el propósito de que el alumnado ofreciera su opinión sobre el profesorado, con el objeto de poder determinar cuales son las variables y dimensiones más valoradas por el alumnado así como las que más predicen la valoración de la docencia.

Técnicas de análisis

El análisis de los datos se presenta estructurado en tres grandes apartados, en el primero de ellos realizamos un estudio descriptivo ofreciendo los estadísticos obtenidos: *frecuencias, porcentajes* así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas*, en función del tipo de cuestiones analizadas.

A continuación, ofrecemos un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que valoran a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, entre los obtenidos en el análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria.

Por último, realizamos un *análisis de la varianza* con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables *carácter* y *curso* de las asignaturas y la variable dependiente considerada, *satisfacción global con el profesorado*. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%).

Conclusiones

Presentamos las conclusiones diferenciándolas en función del problema planteado y de los objetivos establecidos.

- La revisión del marco teórico de un amplio número de trabajos a nivel internacional y el desarrollado en 17 universidades españolas, nos ha permitido establecer la base teórica para la elaboración del cuestionario.
- Hemos construido un cuestionario válido y fiable, considerando los que ya existen, que nos permita conocer la opinión del alumnado sobre la docencia universitaria y que esté adaptado a nuestro contexto.
- Se han determinado cuáles son las principales dimensiones de la docencia universitaria en nuestro contexto, siendo cuatro, a las que hemos denominado:
 - a) *Interacción con el alumnado*
 - b) *Metodología*
 - c) *Cumplimiento de las obligaciones docentes-evaluación*
 - d) *Medios y recursos.*
- Hemos conocido y analizado la opinión del alumnado de la Universidad de Jaén sobre la docencia que en ella se imparte.
- Se ha podido establecer las dimensiones que más predicen la valoración de la docencia en nuestra Universidad a través de los resultados obtenidos en un análisis de regresión lineal múltiple. La dimensión que más predice la valoración de la docencia es la *Interacción con el alumnado*, seguida de la *Metodología*, las *Obligaciones docentes-evaluación* y en cuarto lugar, los *Medios y recursos*.
- Hemos conseguido determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas (a nivel 0.05) en el primer ANOVA, entre las variables *carácter de las asignaturas* y la *satisfacción global con la docencia*, en las asignaturas teórico-prácticas con las asignaturas prácticas y entre las asignaturas teóricas con las asignaturas prácticas.
- En el segundo de los ANOVA, *curso* y la *satisfacción global*, hay diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas optativas con las asignaturas de primer, segundo, tercer y cuarto curso.

Para suscribirse llene este boletín y devuélvalo a:

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País E-mail:..... Teléfono.....

Coste de la inscripción:

Individual: 42 Euros + I.V.A. ptas.

Institucional: 61 Euros + I.V.A. ptas.

Números sueltos: 15,03 Euros

Indicar n.º deseado:

Números extras y monográficos: 18,03 Euros.

Indicar n.º deseado:

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

Europa: 42 Euros+12 Euros gastos de envío (Fecha y Firma)

América: 42 Euros+18 Euros gastos de envío

INSTITUCIONAL

Europa: 61 Euros+12 Euros gastos de envío

América: 61 Euros+18 Euros gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

N.º de cuenta N.º de libreta

Agencia

Población

(Fecha y Firma)

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Cuota de suscripción anual 42 Euros

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.....

Provincia E-mail:..... Teléfono ().....

Deseo asociarme desde el día de de 20.....

DPTO. TRABAJO **CENTRO TRABAJO**.....

Situación profesional Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).